

**En jämförande undersökning av flickors och pojkars
skriftliga färdighet i svenska i språkbad och i traditionell
språkundervisning**

Elina Iso-Oja
Tammerfors universitet
Fakulteten för språk, översättning och litteratur
Nordiska språk
Avhandling Pro Gradu
Juni 2016

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Pohjoismaiset kielet

ISO-OJA, ELINA: En jämförande undersökning av flickors och pojkars skriftliga färdighet i svenska i språkbad och i traditionell språkundervisning

Pro Gradu -tutkielma, 97 sivua + liitteet [2 kpl]
Kesäkuu 2016

Aiemmassa kielikylpytutkimuksessa on saatu viitteitä siitä, että kielikylvyssä opiskelevat tytöt ja pojat ovat kielitaidossaan homogeenisempia kuin tavanomaisessa opetuksessa opiskelevat tytöt ja pojat. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, onko kielikylpytyttöjen ja kielikylpypoikien kirjallinen ruotsin kielen taito yhtenäisempi kuin tavanomaisessa A-ruotsin kielen opetuksessa olevien tyttöjen ja poikien ruotsin kielen taito. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, onnistuuko kielikylpy pienentämään tyttöjen ja poikien välistä eroa kirjallisessa ruotsin kielen hallinnassa ja siten tarjoamaan erityisesti pojille paremman mahdollisuuden kehittyä kielellisesti kuin tavanomainen A-ruotsin opetus.

Tutkimuksessa analysoidaan peruskoulun 9. luokan A-ruotsin valtakunnallisten kokeiden kirjoitustehtävää vuosilta 2014 ja 2015. Tutkimusaineisto koostuu yhteensä 93 kirjoitelmasta. Kirjoitelmia analysoidaan kvantitatiivisesti luettavuuden, sanaston ja lauseiden syntaktisen kompleksisuuden, sidossanojen käytön ja prosessoitavuusteorian näkökulmasta.

Tutkimuksessa saatiin selville, että kielikylpytyttöjen ja kielikylpypoikien kirjallinen ruotsin kielen taito on suurimmaksi osaksi yhtenäisempi kuin tavanomaisessa A-ruotsin opetuksessa olevien tyttöjen ja poikien ruotsin kielen taito. Tavanomaisessa A-ruotsin opetuksessa olleiden tyttöjen ja poikien kirjallinen ruotsin kielen taito oli kuitenkin yhtenäisempi lauseiden syntaktista kompleksisuutta ja osittain sanaston variaatiota tarkasteltaessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kielikylpyoppilaiden kirjoitelmat sisälsivät enemmän pronomineja, verbejä, adverbbeja ja konjunktioita kuin verrokkiryhmän kirjoitelmat, mikä saattaa viitata puhekielisempään kirjoitustyyliin.

Avainsanat: språkbad, skriftlig språkfärdighet, kön

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställning	3
1.2 Centrala begrepp.....	4
1.3 Disposition.....	7
2 Forskningsöversikt	8
2.1 Tillbakablick i andraspråksforskning	8
2.2 Tidigare forskning kring språkbad och kön.....	12
3 Andraspråksinläring.....	15
3.1 Spolskys modell över andraspråksinläring	15
3.2 Processbarhetsteori	18
4 Inläring av svenska i språkbad och i traditionell språkundervisning.....	23
4.1 Språkbad	23
4.1.1 Vad är språkbad?	24
4.1.2 Språkbad i de finska läroplanerna 2004 och 2014.....	26
4.2 Traditionell språkundervisning i A-svenska.....	28
5 Kommunikativ kompetens.....	33
5.1 Canales och Swains modell	33
5.2 Bachmans & Palmers modell	34
5.3 Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning	38
6 Kön i skolan.....	44
6.1 Strävan efter jämställdhet i skolan.....	44
6.2 Kön och inlärningsresultat i skolan	46
7 Material	49
8 Metod och analys	54
8.1 Läsbarhet	56
8.2 Ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet.....	58
8.2.1 Produktivitet	59

8.2.2 Ordvariation.....	60
8.2.3 Nominala och verbala ordklasser	65
8.2.4 Satsernas syntaktiska komplexitet	69
8.3 Satskonnektion	73
8.4 Utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori	78
9 Sammanfattning och slutdiskussion	80
Litteratur	89
Bilagor	98
Bilaga 1	98
Bilaga 2.....	108

Tabeller och figurer

Tabell 1. Uppdelning av elevuppsatser enligt undervisningsform och kön.....	51
Tabell 2. Det totala antalet löpord, makrosyntagmer och satser i materialet.....	52
Tabell 3. Läsbarhet, medelvärde	57
Tabell 4. Produktivitet löpord/upsats, medelvärde, median och variation	59
Tabell 5. Lex/löp-kvot, medelvärde, median och variation	61
Tabell 6. OVIX, medelvärde, median och variation	62
Tabell 7. Ordmedellängd (antal bokstäver/ord), medelvärde, median och variation.....	64
Tabell 8. Nominala ordklasser % av löpord, medelvärde, median och variation	66
Tabell 9. Verbala ordklasser % av löpord, medelvärde, median och variation	67
Tabell 10. Nominalkvot i elevuppsatserna, medelvärde, median och variation	68
Tabell 11. Antalet ord per makrosyntagm, medelvärde, median och variation	70
Tabell 12. Bisatser % av alla satser, medelvärde, median och variation	72
Tabell 13. Konnektiver/100 makrosyntagmer, medelvärde, median och variation	77
Tabell 14. Utvecklingsstadium, medelvärde.....	78
Figur 1. Spolskys modell över andraspråksinläring	16
Figur 2. Procedurer i Pienemanns processbarhetsteori.....	19
Figur 3. Svenskans utvecklingsnivåer enligt processbarhetsteorin	20
Figur 4. Kriterierna för vitsordet 8 vid slutet av årskurs 9 i LP 2004.	30
Figur 5. Språkliga kunskaper enligt Bachman & Palmer 2004	35
Figur 6. Komponenter av kommunikativ kompetens i kommunikativ språkanvändning ..	37
Figur 7. Referensnivåerna i Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning	39
Figur 8. Delar och poängsättning i de riksomfattande språkproven i A-svenska.....	49
Figur 9. Bedömningsmodell för uppsatsskrivning.....	54
Figur 10. Bedömning av läsbarhet enligt Tuokko	57
Figur 11. Typer av satskonnektion med exempel.....	76

1 Inledning

Jämställdhet mellan kvinnor och män uppskattas som ytterst viktigt värde i det finska samhället. Kvinnor och män, flickor och pojkar ska behandlas jämlikt i livets alla delområden. Skolan som miniatyr av samhället har en avsevärd roll när det handlar om jämlikhetsfrågor i samhället. I den femte paragrafen av lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män föreskrivs om jämställdhet vid utbildning och undervisning följande:

Myndigheter och utbildningsanordnare samt andra sammanslutningar som tillhandahåller utbildning eller undervisning ska se till att flickor och pojkar samt kvinnor och män har lika möjlighet till utbildning och avancemang inom yrket samt att undervisningen, forskningen och läromedlen stöder syftet med denna lag. Vid utbildning och undervisning ska jämställdhet främjas med hänsyn till barnens ålder och mognad. (1329/2014.)

I den ovanstående lagen stadgas att den grundläggande utbildningen ska ge flickor och pojkar lika möjligheter till utbildning och undervisning ska stödja detta syfte. Lagens 5§ kompletterades 2014 med att förplikta läroanstalter att utarbeta årligt en jämställdhetsplan för att säkerställa att skolorna systematiskt främjar jämställdhet (1329/2014). På grund av den här lagförändringen får jämställdhetsfrågor en stor vikt också i den nya läroplanen (LP) för grundläggande utbildningen 2014 som träder i kraft gradvis från och med 1.8.2016 (LP 2014).

Ett starkare grepp om jämställdhet i skolan är också av behovet påkallad. Hösten 2015 inledde tidningen Helsingin Sanomat debatten om flickdominans i städernas toppgymnasier då enligt Helsingin Sanomats utredning var endast en tredjedel av nybörjarna i städernas toppgymnasier pojkar (HS 31.8.2015). Att flickor uppnår bättre betyg än pojkar tycks vålla problem även utomlands. Till exempel tar Swann (1992: 2–3) och Litosseliti (2006: 77) upp att pojkars sämre skolframgång orsakar bekymmer i Storbritannien där flickor tenderar att prestera bättre än pojkar i nationella skolutvärderingar. Betraktar man resultat av nionde klassernas nationella prov läsåret 2014/2015 i den svenska grundskolan presenterad av Skolverket kan konstateras att också i den svenska skolan tenderar flickor att nå bättre resultat än pojkar vad gäller genomsnittlig provbetygspoäng (Skolverket 2015). Yrjölä (2004: 9–20) presenterar resultat av flera undersökningar om flickors och pojkars framgång i olika

skolämnena i den finska skolan och det visar sig att flickor får bättre betyg än pojkar särskilt i språkämnen (i undantag med engelska). Så är fallet också när det gäller inlärningsresultat av ämnet svenska. Alla Utbildningsstyrelsens utvärderingar på 2000-talet visar att flickor presterar bättre i ämnet svenska än pojkar (se kap 6.2).

Det finns ändå skäl att anta att språkbad har lyckats minska nivåskillnader mellan flickor och pojkar för det konstateras i Laurén (1999: 184) att skillnader mellan flickor och pojkar angående inlärningsresultat minskar i språkbad. Språkbad (eng. *immersion*) inleddes som alternativt flerspråkigt program i Finland för 30 år sedan. I språkbadsprogram undervisas majoritetsspråkstalare i skolans läroämnen på minoritetsspråk och syftet med programmet är funktionell tvåspråkighet. (jfr Laurén 2000: 38–48.) Språkbadsprogrammet har undersökt flitigt och det har fått hänvisningar till att språkbadsflickor och -pojkar skulle vara homogener både i sin finsk- och svenskbehärskning än elever i finska och svenska jämförelsegrupper (jfr Laurén 1999: 184, Laurén 2000: 173). Detta är en anmärkningsvärd iakttagelse med avseende på att nivåskillnader mellan flickor och pojkar i traditionell undervisning återstår både i elevernas finskbehärskning och svenskbehärskning ännu idag trots att nivåskillnader har fastställts för över tio år sedan (jfr Lappalainen 2006, Harjunen & Rautopuro 2015, Tuokko 2002, Hildén & Rautopuro 2014).

Trots att det har funnits hänvisning till att skillnader i svenskbehärskning mellan flickor och pojkar minskar i språkbadsprogrammet har denna hypotes inte tidigare utsatts för noggrann forskning. Om denna hypotes stämmer och skillnader i svenskbehärskning mellan flickor och pojkar minskar i språkbadsprogrammet skulle det betyda att språkbad kan erbjuda särskilt pojkar bättre möjligheter att utveckla sin språkfärdighet än den traditionella undervisningen gör. I den här Pro Gradu -avhandlingen sätter jag denna hypotes under luppen och utröner om flickor och pojkar i språkbad är homogener i sin svenskbehärskning än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning.

1.1 Syfte och frågeställning

Redan den kanadensiske språkbadsforskaren Fred Genesee (1987: 75) upptäckte i sin tidiga språkbadsundersökning att särskilt pojkar syns dra nytta av språkbad som uppmuntrar elever att aktivt ta del i undervisningen. I sin bok *Språkbad. Forskning och praktik* konstaterar Christer Laurén följande:

As in some Canadian cases there has so far been strong evidence that the differences between boys and girls regarding their school results tend to diminish within an immersion programme like the Swedish one. Also here it has been supposed that pedagogy stressing the individual activity and responsibility of the pupils is good also for the boys. (Laurén 1999:184)

Laurén (1999: 126) konstaterar att språkbad tydligen ger mera möjligheter för pojkar att utvecklas språkligt än det traditionella klassrummet gör för den annars förväntade skillnaden i språkbehärsknigen mellan könen minskar i språkbad. Att skillnader mellan flickor och pojkar i språkbehärskning minskar kan enligt Laurén (2000: 173) betraktas som språkpolitiskt viktigt resultat.

Det finns alltså skäl att anta att språkbadsflickor och -pojkar är homogenare i sin svensksbehärskning än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning. Syftet med den här avhandlingen är att ta reda på om språkbadsprogrammet kan minska könsskillnader och om särskilt pojkar syns dra nytta av språkbadsprogrammet när det gäller inläring av svenska. För att uppnå avhandlingens syfte granskar jag i denna avhandling om flickor och pojkar i språkbad är närmare varandra än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning genom att utvärdera flickors och pojkars skriftliga språkfärdighet i svenska. Genom att analysera elevtexter strävar jag efter att ge svar på följande forskningsfråga:

1. I vilken mån är flickor och pojkar i svenskt språkbad homogenare i sin svensksbehärskning än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning när det gäller elevernas skriftliga språkfärdighet?

Jag har valt att analysera elevernas skriftliga språkfärdighet på grund av att Utbildningsstyrelsens utvärderingar av ämnet svenska visar att skillnader mellan flickor och pojkar är största när det gäller skriftuppgifter (kap. 6.2). Av den anledningen anser jag att

analysens begränsning till skriftlig språkfärdighet är välmotiverad. En utförlig analys av elevtexter kan belysa om pojkars skriftliga färdighet bättre har utvecklats i språkbad än i traditionell A-svenskundervisning vilket skulle tyda på att språkbadsprogrammet gynnar särskilt pojkar. Jag besvarar forskningsfrågan genom att analysera elevtexter skrivna av elever i språkbad och i traditionell A-svenskundervisning i de riksomfattande språkproven i A-svenska åren 2014 och 2015 (kap. 7) med kvantitativa metoder. I analysen reder jag ut elevernas färdighet att använda ordförråd och strukturer samt skapa förståeliga och sammanhängande texter på svenska. Jag analyserar elevtexter således utifrån *läsbarhet, ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet, satskonnektion* samt *utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori* (kap. 8). På basis av dessa delanalyser strävar jag efter att jämföra flickors och pojkars skriftliga färdighet i svenska i språkbad och i traditionell A-svenskundervisning och få fram om flickor och pojkar i språkbad är homogenera i sin språkbehärskning än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning vilket skulle tyda på att språkbad kan ge pojkar bättre möjligheter att utvecklas språkligt än den traditionella språkundervisningen gör.

1.2 Centrala begrepp

Den teoretiska referensramen i den här avhandlingen bygger på vissa centrala begrepp som jag anser är värda att definiera. Ett viktigt begrepp i min avhandling är *andraspråk* som betyder vilket som helst språk som lärs in efter *förstaspråket* vilket i sin tur etableras genom att man exponeras för detta språk genom föräldrar eller vårdnadshavare (Abrahamsson 2009: 13). Termerna *L1* och *L2* förekommer också i denna avhandling och betyder tillika inlärares förstaspråk respektive andraspråk (jfr Abrahamsson 2009: 13). I andraspråklitteratur görs ofta en distinktion mellan andraspråk och *främmandespråk*. Andraspråk lärs in i miljöer där andraspråket talas och innebär en socialisation in i det nya språket medan främmandespråk lärs in i miljöer där målspråket (dvs. det språkliga system som är mål för inläringen) inte används på naturligt sätt i kommunikationssituationer utan till exempel i skolans språkundervisning (Abrahamsson 2009: 14–15). Begreppet andraspråk används ändå ofta som beteckning både för andraspråk och för främmandespråk (jfr Hammarberg 2006: 26).

Jag använder i denna avhandling också begreppet andraspråk och andraspråksinläring för att beteckna inläring av svenska både i språkbad och i traditionell språkundervisning.

I språkbadsammanhang är också distinktionen mellan *inläring* och *tillägnande* av betydelse. Distinktionen härstammar ursprungligen från andraspråksforskarens Stephen Krashens monitormodell¹. Krashen anser tillägnande (eng. *acquisition*) och inläring (eng. *learning*) som åtskilda processer (Krashen & Terrell 1983: 26–27). Med tillägnande menas en naturlig inläring av ett språk som sker omedvetet och via kommunikation i naturliga och meningsfulla situationer där fokus ligger på innehåll snarare än på språklig form. Krashen anser att denna typ av språktillägnande liknar modersmåstillägnande och resulterar i *implicit språkkunskap*. (Krashen & Terrell 1983: 26–27.) Implicit språkkunskap betyder språkkunskap som är omedveten; inläraren hör vad som är riktigt och vad som inte är det men kan inte förklara den grammatiska regeln som utgör denna intuition (jfr Abrahamsson 2009: 117). Det kan konstateras att andraspråksinläring som sker i språkbad syftar till denna typ av språktillägnande vilket sker i meningsfulla situationer och koncentrerar sig på innehållet i stället för den språkliga formen (jfr Björklund m.fl. 2007: 9–10). Med termen *inläring* menas däremot formell språkinläring som sker medvetet till exempel i klassrummet (Krashen & Terrell 1983: 26–27). Denna typ av språkinläring resulterar enligt Krashen (Krashen & Terrell 1983: 26–27) i *explicit språkkunskap*, det vill säga kunskap som inläraren kan verbalisera. Termen *andraspråksinläring* fungerar ändå oftast som paraplyterm både för andraspråksinläring och för andraspråkstillägnande (Abrahamsson 2009: 16). Också i det här arbetet syftar jag med termen andraspråksinläring på bägge betydelserna. Jag använder ordet andraspråkstillägnande om jag i synnerhet avser ett naturligt och modersmålsliknande språktillägnande.

För att kunna bedöma *språkfärdighet* måste man resonera om vad språkfärdighet egentligen är. Den traditionella uppfattningen om vad språkfärdighet innebär härstammar från strukturalismen och enligt den delas språket i fyra färdigheter *lyssna, läsa, skriva* och *tala*

¹ Enligt Baker (1997: 111) är Krashens monitormodell sannolikt den mest citerade teorin om andraspråksinläring. Krashens teori kan ses som ansats till en heltäckande och sammanhängande andraspråkinläringsteori som försöker förklara hur andraspråket kognitivt tas in, lagras, utvecklas och används i språkproduktion (Baker 1997: 111).

samt i mindre komponenter till exempel *grammatik* och *ordförråd* som alla också testas isär (Huhta & Takala 1999: 183). Detta synsätt betonade språkets regler och struktur men synen på språkkunskap expanderade på 1970-talet och man intresserade sig för språket som kommunikationsmedel (Huhta 1993: 80). Dell Hymes (1972) lanserade termen *kommunikativ kompetens* och kritiserade särskilt Chomskys (1965) rent grammatiskt präglade språkkompetensbegrepp (Hammarberg 2006: 36). Hymes (1972: 277–278) pekade på att man i språklig kommunikation behöver också andra mer sociala regler än bara helt grammatiska regler. Exempelvis lär sig barn inte att kommunicera på ett språk bara med hjälp av grammatisk kompetens utan de lär sig också mer socialt betingade regler om vad man kan prata om med en person och på vilket sätt (Hymes 1972: 277–278). Denna sociolingvistiska syn på språkanvändning fick allt större betydelse inom språkvetenskap och interaktion och kommunikationens situationsbundenhet ansågs vara viktiga delar av språkanvändning (Huhta 1993: 83). Den kommunikativa språkfärdigheten ses numera som mål för språkundervisning för det viktigaste är att man kan använda språket för sina ändamål i olika situationer. Denna avhandling bygger också på denna uppfattning av språkfärdighet. Komponenter som utgör kommunikativ kompetens betraktas närmare i kapitel 5.

För att min undersökning reder ut flickors och pojkars inläring av svenska anknyter den också till sociolingvistiska aspekter. Det sociolingvistiska begreppet *kön* framträder särskilt i kapitel 6 där könsproblematik i skolan närmare diskuteras vilket gör att detta begrepp också är värd en definition. I engelskspråkig litteratur görs en distinktion mellan *sex* och *gender* där *sex* står för den biologiska kategorin som urskiljer män och kvinnor medan *gender* syftas på den sociala uttrycksformen av det biologiska könet (jfr Eckert & McConnell-Ginet 2003: 10). Människan föds till flicka eller pojke men lär sig att bete sig som en flicka eller som en pojke först i socialisationsprocess. Traditionellt tänker man att flickor leker med dockor och klär sig i ljusrött medan pojkar föredrar bilar och blåa kläder. Dessa egenskaper är inte medfödda utan barn uppmuntras till att bete sig som flickor respektive pojkar av föräldrar, kompisar och även skolor (jfr till exempel Jan Einarsson 2004: 327–336). I svenskspråkig litteratur används termer *genus*, *socialt kön* och *sexolekt* som motsvarighet till engelskans *gender*-begreppet men i de flesta fall används ordet *kön* för att beteckna utöver det biologiska könet också den i social kontext tillägnade uttrycksformen av det biologiska könet. Med denna innebörd används ordet *kön* också i denna avhandling.

1.3 Disposition

I kapitel 2 fördjupar jag mig först i fältet andraspråksforskning genom att ge en översikt över uppkomst och utveckling av den moderna andraspråksforskningen. Vidare lyfter jag upp några centrala teorier och insikter som skapar underlag för de senare i arbetet beskrivna teorierna om andraspråksinläring och andraspråksutveckling. Därefter riktar jag blicken mot språkbadsforskning och koncentrerar mig särskilt på undersökningar som ger hänvisning till att språkbadsprogrammet minskar könsskillnader. I kapitel 3 diskuterar jag närmare andraspråksinlärningsprocess genom att presentera två olika modeller som båda beskriver denna komplexa process ur olika synvinklar. Först presenterar jag Spolskys modell över andraspråksinläring som beskriver denna process med hjälp av diverse variabler vilka samspelar med varandra i den sociala kontexten där andraspråksinläring sker. Denna modell kompletteras med Pienemanns kognitivorienterad processbarhetsteori vilken däremot beskriver andraspråkets utveckling med hjälp av fem olika procedurer. I kapitlet 4 redogör jag närmare för språkbadsmetod och utgångspunkter för traditionell A-svenskundervisning samt resonerar om hur språk lärs in i språkbad och i traditionell A-svenskundervisning. I kapitel 5 diskuterar jag tre olika modeller över kommunikativ kompetens som alla har olik sammansättning av komponenter som utgör kommunikativ kompetens. I kapitel 6 belyser jag könsproblematik i skolan. Först diskuterar jag på allmänt plan om strävan efter jämställdhet i skolan och sedan koncentrerar jag mig på Utbildningsstyrelsens utredningar angående inlärningsresultat i svenska. Materialet som jag använder i avhandlingens analys presenteras i kapitel 7. Beskrivning av de i analys använda mått och genomförandet av själva analysen följer i kapitel 8. I kapitel 9 sammanfattar jag analysens resultat och för den avslutande diskussionen samt reflekterar på analysens resultat samt kastar blick över öppna frågor som kunde vara värda att undersöka närmare i framtiden.

2 Forskningsöversikt

I det här kapitlet belyser jag först andraspråksforskning och redogör särskilt för uppkomst och utveckling av den moderna andraspråksforskningen. Jag tar ytterligare upp några centrala teorier och insikter som skapar underlag för teorierna och modellerna om andraspråksinlärning och andraspråksutveckling som jag senare beskriver i den här avhandlingen. Sedan koncentrerar jag mig på språkbadsforskning. I synnerhet lägger jag fram språkbadsundersökningar som ger hänvisning till att språkbadselever är homogenera i sitt språkbruk än elever i traditionell skolundervisning.

2.1 Tillbakablick i andraspråksforskning

Enligt Sigurd & Håkansson (2007: 149) finns det en mängd olika teorier som försöker klargöra språkinlärningsprocessen. De här teorierna har ofta fått inspirationen från fältet förstaspråksinlärning och behandlar oftast samspelet mellan arv och miljö (Sigurd & Håkansson 2007: 149–151). Enligt Abrahamsson (2009: 20) är andraspråksinlärning ett relativt ungt forskningsfält ur vetenskapshistoriskt perspektiv för den moderna forskningen kring språkinlärningsprocessen kan sägas ha börjat först i slutet av 1960- talet. Ellis (1997: 3) påpekar att detta förmodligen inte var av en slump för då började globalisering äga rum vilket ledde till att inlärning av främmande språk blev viktigare än förut. Norrby och Håkansson (2007: 64) anser däremot att det var först och främst missnöjet med skolans språkundervisning som var den stora drivkraften bakom det ökade intresset för forskning om andraspråksinlärning.

Före den moderna språkinlärningsforskningen var den allmänrådande inlärningsteorin behaviorismen som dominerade också forskning kring språkinlärning (Ellis 1997: 31). Enligt behaviorismen skedde all typ av inlärning genom etablerande av vanor, det vill säga etablerande av association mellan ett givet stimulus och respons (Abrahamsson 2009: 30). Detta skedde genom upprepning, imitation och återkoppling (ibid). Under behaviorismens tid var föremålet av forskning bara det observerbara (dvs. synliga eller hörbara) och för mentala processer visades inte något intresse (Ellis 1997: 32). Begreppet *transfer* var central

i behaviorismens epok för etablerandet av nya vanor tänktes påverka av gamla vanor (Abrahamsson 2009: 31). Transfer kunde vara antingen positiv då den underlättas inläringen eller negativ då den stör etablerandet av nya vanor (ibid). På den tiden tänktes den enda egentliga källan till svårigheter med inläring av ett nytt språk vara skillnader mellan förstaspråket och målspråket (Abrahamsson 2009: 32–33). Den rådande metoden i andraspråksforskningen var den kontrastiva analysen som byggde på jämförelser mellan två olika språksystem (ibid).

Den ovanbeskrivna strukturalistiska lingvistikens som rådande teori inom språkinläringen fick väja för den mentalistiska (eller nativistiska) teorin som ledde till paradigmskifte inom psykologin och lingvistikens på 1960- och 1970 -talen (Ellis 1997: 32). I sin genombrottsbok *Syntactic Structures* (1957) kritiserade Noam Chomsky det behavioristiska synsättet att betrakta språkinläring bara som etablerandet av vanor. Enligt honom var det omöjligt för barn att på en så kort tid lära in sitt modersmål genom stimulus-respons-modellen (ibid). Enligt hans teori om generativa grammatiken är barn från början försedda med en språkinlärningsmekanism (eng. *Language Acquisition Device, LAD*) som styrs av universell grammatik (UG) bestående av medfödda principer och parameter vilka utgör begränsningar på hur mänskliga språk kan se ut (jfr Sigurd & Håkansson 2007: 149 och Abrahamsson 2009: 39). Det enda som barn behöver är bara lite språkligt inflöde som utlöser språkinlärningsmekanismen som ansvarar för att språket utvecklas automatiskt, utan ansträngning och alltid med perfekt resultat (Abrahamsson 2009: 40, 152). Den språkliga omgivningen visar bara genom vilket specifikt språk universell grammatik kommer att manifesteras (Abrahamsson 2009: 153). En annan viktig insats av Noam Chomsky (1965) som är aktuell ännu idag är distinktionen mellan *språklig kompetens* och *performans*. Kompetens är den interna grammatiken som talare av ett språk har, alltså den mentala representationen av språkliga strukturer och regler medan med performans menas själva användningen av den språkliga kompetensen som inte alltid är identisk med själva kompetensen till exempel på grund av felsägningar (Chomsky 1965).

En annan forskare som enligt Abrahamsson (2009: 40) var betydelsefull både i förstaspråksforskning och i andraspråksforskning på 60- och 70-talen var den amerikanske neurobiologen Eric Lenneberg som likt Chomsky ansåg att språket var en medfödd förmåga

och unik för människan. Lenneberg lanserade termen *kritisk period* som hänvisar till en begränsad tidsperiod under vilken en speciell färdighet måste stimuleras för att en normal språkutveckling ska ske (Abrahamsson och Hyltenstam 2010: 30). Lenneberg ansåg att när hjärnans lateralisering (dvs. den process under vilken de två hjärnhalvorna specialiseras för olika funktioner) är färdig, försvinner också förmågan till naturligt språktillägnandet (Abrahamsson och Hyltenstam 2010: 33). Den kritiska perioden börjar enligt Lenneberg i två års ålder och avtar efter puberteten (Abrahamsson 2009: 41). I Ellis (1997: 68) framhävs det att det finns starkt bevis för påståendet att vuxna inlärare av ett andraspråk inte kan nå samma nivå som yngre inlärare. Undersökningar gjorda med invandrare påvisar att de som anlänt innan puberteten når mycket högre nivå i sin språkbehärskning än dem som anlänt efter puberteten (Ellis 1997: 68). Det finns mycket få forskare nuförtiden som tvivlar på att biologiska faktorer är inblandade i förstaspråkutveckling bland annat på grund av studier gjorda med så kallade vilda barn, det vill säga med barn som på ett eller annat skäl har vuxit i isolering under den kritiska perioden (se närmare Abrahamsson och Hyltenstam 2010: 34–40).

Inspirerade av Chomskys revolutionära idéer började forskarna undersöka noggrannare unga barns förstaspråksinläring (Mitchell m.fl 2013: 31–35). En av de mest kända dåtida undersökningar är Browns morfemstudier (1973) där Brown undersökte inläring av 14 engelska morfem av tre barn med olik bakgrund (Mitchell m.fl. 2013: 36–41). Browns studie visade att barn lär sig engelskans morfem i en viss ordning och att barn syns gå igenom samma utvecklingsstadier i inläring av en grammatisk struktur. Browns morfemstudier gav stimulans för liknande studier i andraspråksforskning och det var undersökning av Dulay och Burt (1973) som först konstaterade att barn har densamma inlärningsordning för engelskans morfem oavsett deras olika modersmål. Bailey et al. (1974) rapporterade likadana resultat efter att ha undersökt samma morfem med vuxna informanter. (Mitchell m.fl 2013: 36–41.)

I Abrahamsson och Hyltenstam (2010: 41) konstateras att alla dessa nya rön i forskningen kring förstaspråksinläring förändrade även synen på andraspråksinläring. Det ingick i det nya synsättet att man såg inläraren nu som en aktiv och kreativ konstruktör av målspråkets grammatiska regel i stället för att vara en passiv deltagare (Norrby & Håkansson 2007: 68–

69). Fokus sattes nu i stället för slutproduktion på själva inlärningsprocessen vilket ledde till att tre forskare i ungefär samma tid kom fram till att betrakta inlärares språk som ett eget språkssystem som gradvis närmar sig målspråkssystemet; Larry Selinker (1972) lanserade termen *interlanguage*, Pit Corder (1967, 1971) kallade detta *learner language* och William Nemser (1971) använde termen *approximativa system* (Norrby & Håkansson 2007: 68–69). Detta språkssystem som är enklare än målspråket och föränderligt av sin karaktär kallas på svenska *interimspråk* eller *inlärarespråk*. (Abrahamsson 2009: 14).

Abrahamsson (2009: 60) drar den slutsatsen att de här förändringarna kan betraktas som epokgörande på minst på tre sätt. För det första påvisades att andraspråksinlärares modersmål spelade en mycket mindre roll vid inläring av ett nytt språk än man förut hade tänkt, för det andra betraktades inlärarespråket inte längre som ett målspraksavvikande system utan som ett eget system i utveckling och för det tredje anlades det ett universellt perspektiv på andraspråksinläring genom att samma inlärningsordning kunde antas för alla andraspråksinlärare oavsett modersmål (ibid). Det anses att med det här paradigmskiftet började även den moderna forskningen kring språkinläring (Abrahamsson 2009: 20).

Forskning kring andraspråksinläring har utvecklats i olika riktningar från och med 1980-talet (Mitchell m.fl 2013: 48–49). Som Ellis (1997: 89) konstaterar finns det ingen enskild och heltäckande teori om andraspråksinläring utan en mängd olika teorier som försöker förklara fenomenet andraspråksinläring ur olika synvinklar. I Mitchell m.fl (2013) har teorierna uppdelat i lingvistiska, kognitiva, interaktionella, funktionella, sociokulturella och sociolingvistiska teorier. I det här arbetet definieras andraspråksinläring utifrån Spolskys sociolingvistiska modell vilken enligt min mening väl beskriver vilka faktorer som påverkar inläringen som sker i en social kontext. Ytterligare redogör jag för andraspråkets utveckling utifrån Pienemanns (1998) kognitiv orienterade teori om processbarhet vilken jag utnyttjar även i undersökningens analys. Till dessa teorier återkommer jag i kapitel 3.

2.2 Tidigare forskning kring språkbad och kön

Språkbad har undersökts effektivt både i Finland och utomlands. Särskilt har språkbad varit studieobjekt i Kanada där språkbadsmetod ursprungligen har tillkommit. Under de första tio åren dominerades språkbadsforskning enligt Mård (1998: 7) av lingvistiska studier som försökte redogöra för språkbadsbarns andraspråkstillägnande eftersom man ville utveckla språkdidaktik inom språkbad och språkundervisning. Björklund m.fl. (2007: 12) påpekar ändå att de tidiga lingvistiska studierna har bidragit till mycket mer därför att vetenskapliga studier i språkbad placerar sig inom större vetenskapsområden som innefattar till exempel språktillägnande, två- och flerspråkighet, språkundervisning, språkdidaktik och språkpedagogik. I Finland hade de första vetenskapliga rapporterna om språkbad däremot uppgiften att bekräfta att det tidiga fullständiga språkbadet i svenska är en fungerande undervisningsprogram. De nyare rapporterna om språkbad kan beskrivas mera kvalitativorienterade som strävar efter att utveckla språkbadsprogrammet i Finland (jfr Buss 2002: 21). Uppmärksamhet har riktats exempelvis på klassrumsmetoder, klassrumsinteraktion och inlärningsvårigheter (jfr Bergroth & Björklund 2013).

Språkanvändning ur könsperspektiv i sig har undersökts sedan 1970- talet och dessa undersökningar behandlas närmare i kapitel 6 i den här avhandlingen. I språkbadundersökningar har könsperspektiv varit som en variabel i några undersökningar men jämförande undersökningar som precis reder ut könsskillnader i svenskbehärskning mellan språkbadselever och elever i traditionell svenskundervisning har veterligen hittills inte gjorts. Könsvariabeln har också förbisetts i kanadensisk språkbadsforskning (Buss 2002: 25). I det följande presenterar jag tre finska språkbadundersökningar som har konstaterat att flickor och pojkar i språkbad är homogenera i sitt språkbruk än elever i jämförelsegrupper.

Martina Buss (2002) har i sin sociolingvistiskt inriktade doktorsavhandling *Verb i språkbadselevernas lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket* undersökt skriftlig andraspråkanvändning i åk 9 hos elever i tidigt fullständigt språkbad. Buss jämförde språkbadselevernas andraspråksanvändning med språkanvändning av medfödda svenskspråkiga elever som gick i ett svenskspråkigt högstadium. I sin studie intresserade sig Buss särskilt för den sociolingvistiska kompetensen därför att det i kanadensisk

språkbadsforskning hade visat sig att språkbads eleverna inte har lika goda kunskaper i sociolingvistisk kompetens än i de andra komponenterna av kommunikativ språkförmåga (se kap. 5). I Buss undersökning granskades lexikal variation och speciellt verb i två olika skriftliga rapporter där den ena representerade en formell rapport och den andra mera informell rapport. Utöver den lexikala variationen betraktade Buss också om det framträdde könsspecifik språkanvändning i språkbads elevernas skriftlig andraspråk och om den könsspecifika språkanvändningen motsvarade jämförelse elevernas könsspecifika språkanvändning på lexikal nivå. I sin analys koncentrerade Buss sig på ordförråd, produktivitet, ordklassfördelning samt lexikal täthet och variation. Särskilt riktades uppmärksamhet på verb och könsspecifik användning av verb. I sin undersökning konstaterar Buss att skillnaderna mellan könen är något större i jämförelsegruppen när det gäller produktivitet, användning av de innehållstunga ordklasserna och lexikal täthet (Buss 2002: 114, 132, 140). Hon påpekar ändå att skillnaderna inte är signifikanta. Buss har fått likadana resultat också i sin opublicerade licentiatavhandling där hon undersökte språkbads elevernas svenskanvändning i årskurs 4 (Buss 2002: 11).

En annan undersökning som berör könsskillnader i språkbehärskning mellan flickor och pojkar i språkbad är doktorsavhandlingen av Marjatta Elomaa. Elomaa (2000) undersökte de första finskspråkiga uppsatserna skrivna av elever i svenskt språkbad från olika årskurser (sammanlagt 55 uppsatser) och jämförde dem med uppsatser skrivna av elever i traditionell finskspråkig undervisning (sammanlagt 49 uppsatser). Hon analyserade längd och struktur, fel och interferens samt användning av ordklasser och meningsbyggnad i de finskspråkiga uppsatserna. Som resultat fick hon att det inte finns stora skillnader i modersmålbehärskning mellan språkbads elever och elever i traditionell undervisning. Hon upptäckte ändå som biresultat att flickor och pojkar i språkbadsklassen var homogenare i sin finskbehärskning än flickor och pojkar i traditionell undervisning (Elomaa 2000: 334).

Ulla Laurén (2003) undersökte i sin tur språkbads elevernas förmåga att strukturera muntliga och skriftliga berättelser på svenska. Som primärt material använde hon elevernas berättelser men för att komplettera bilden av elevernas förmåga att behärska språkliga helheter tog både språkbads elever och elever i svensk- och finskspråkiga jämförelsegrupper del i ett svenskt och finskt lucktest. Resultatet av lucktestet visade att språkbads flickor och -pojkar fick

jämnare resultat både i det svenska och det finska testet än de svenska och finska jämförelsegrupperna (Laurén 2003: 103).

Trots att de ovan presenterade undersökningar har gett hänvisning till att språkbadsflickor och -pojkar är homogenera i sin finsk- och svenskbehärskning har denna hypotes inte tidigare utsatts för noggrann forskning. I språkbadslitteraturen ges ändå antydning till att språkbad minskar de förväntade könsskillnader i språkbehärskning. Då man i traditionell språkundervisning strävar efter att hitta sätt och medel att minska könsskillnader i språkbehärskning är detta en anmärkningsvärd iakttagelse som enligt min mening grundligt borde utrönas. I den här avhandlingen tar jag det första steget och utreder om språkbadsflickor och -pojkar är närmare varandra i sin skriftliga svenskbehärskning än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning och belyser därmed om språkbadsmetod gynnar särskilt pojkars språkinläring.

3 Andraspråksinlärn timer

Som redan konstaterades finns det inte en enskild och heltäckande teori om andraspråksinlärn timer utan en mängd olika teorier och ansatser som försöker beskriva denna komplexa process ur olika synvinklar (jfr Ellis 1997: 89). På 1990- och 2000-talet kan anses ha skett en så kallad "social vändning" då allt mer uppmärksamhet har riktats på språkinlärn timerens sociala kontext (Mitchell m.fl. 2013: 28). Jämför man även synen på lärande i LP 2004 (2004: 16) och LP 2014 (2014: 16) kan konstateras att även i LP 2014 beskrivs inlärn timer allmänt som mer socialt än i LP 2004 för man anser att "[l]ärandet sker genom kommunikation med andra elever, lärare och andra vuxna samt i olika grupper och sammanhang och i olika lärmiljöer" (LP 2014:16). För att redogöra för andraspråksinlärn timerprocessen har jag vänt mig till Spolskys sociolingvistiska modell (1988) över andraspråksinlärn timer vilken enligt min mening väl tar hänsyn å andra sidan till den sociala karaktären av andraspråksinlärn timer men å andra sidan också beskriver andra viktiga variabler som påverkar andraspråksinlärn timer. I slutet av det här kapitlet beskrivs den gradvisa utvecklingen av inlärn timer språket mot målspråkssystemet med hjälp av Pienemanns (1998) kognitivorienterad processbarhetsteori vilken också utnyttjas i avhandlingens analys.

3.1 Spolskys modell över andraspråksinlärn timer

Spolskys modell över andraspråksinlärn timer (1988) är ett försök att konstruera en allmän teori om andraspråksinlärn timer² genom att granska variabler som samspelar i andraspråksinlärn timerprocessen (Spolsky 1988: 378). Spolsky framhäver att trots han kallar modellen allmän teori är den snarare en hypotes om hur andraspråksinlärn timer sker. (Spolsky 1988: 378.)

Spolsky (1988: 382–384) anser att trots det är individen som lär sig ett språk sker detta i en social kontext. Om och hur andraspråksinlärn timer lyckas beror enligt Spolsky på diverse

² Med termen andraspråksinlärn timer (eng. *learning*) syftar Spolsky även på andraspråkstillägnande (eng. *acquisition*) (Spolsky 1988: 378).

variabler. Dessa variabler kan vara a) nödvändiga vilket betyder att utan dem inlärninng inte sker, b) differentierande vilket betyder att ju mer variabeln medverkar desto mer sker inlärninng och till sist c) typiska vilket betyder att en variabel typiskt spelar en roll vid andraspråksinlärninngen men inte alltid. Spolsky framhäver att variablerna är interaktiva och alltid samspelar med varandra. Han illustrerar detta med ett matematisk formel $K_f = K_p + A + M + O$ där varje enskild variabel har en påverkning på resultatet. Om en variabel helt saknas sker mindre inlärninng eller om en variabel har ett större värde sker mer inlärninng. (Spolsky 1988: 382–384.)

Spolsky har identifierad sammanlagt 75 variabler som påverkar andraspråksinlärninngen (Spolsky 1988: 384). På basis av dessa variabler har han konstruerat en sammanfattande modell över andraspråksinlärninngen som illustreras i den följande figuren.



Figur 1. Spolskys modell över andraspråksinlärninng. Ur: Abrahamsson (2009: 206).

Spolsky (1988: 384–387) konstaterar att andraspråksinläring alltid sker i en social kontext alltså i växelverkan till exempel med familj, kamrater, lärare och även med samhället. I den sociala kontexten ingår även sociolingvistiska situationer, målspråkets roll i samhället och den i samhället rådande uppfattningen om målspråket samt det att inläraren helt generellt utsätts för andraspråket. Den sociala kontexten påverkar andraspråksinläring enligt Spolsky på två olika sätt. För det första påverkar den sociala kontexten inlärarens attityd å ena sidan mot målspråkstalare och å andra sidan mot inläringssituation. Dessa två faktorer samt inlärarens egen målsättning för andraspråksinläring påverkar vidare inlärarens motivation. Också inlärarens egen bakgrund och personliga egenskaper påverkar hur han/hon lyckas med andraspråksinläringen. Till dessa egenskaper hör till exempel inlärarens ålder, inlärningsstil och -strategier, personlighet samt tidigare kunskaper och erfarenheter. För det andra skapar den sociala kontexten inlärningsmöjligheter vilka kan vara både formella och informella. Med formell inläringssituation avses till exempel skolans språkundervisning och med informell inläringssituation till exempel ett samtal med en målspråkstalare. Enligt Spolsky avgör inlärarens attityd, motivation och individuella egenskaper hur inläraren drar nytta av de inlärningsmöjligheterna som den sociala kontexten erbjuder. Detta samspel mellan inlärare och inlärningsmöjligheter som sker i den sociala kontexten avgör hur framgångsrikt inlärningsprocessen sker. Enligt Spolsky uppstår som inlärningsresultat både lingvistiska och icke-lingvistiska kunskaper. Med lingvistisk kunskap inkluderar Spolsky även kommunikativ kompetens (som beskrivs närmare i kap 5). Som icke-lingvistiska kunskaper betecknar Spolsky till exempel förändrad attityd. (Spolsky 1988: 384–387.)

Jag anser att Spolskys modell väl beskriver också andraspråksinläring som sker i språkbad och i skolans språkundervisning. Både i språkbad och i skolans språkundervisning sker inläring i växelverkan med andra elever, lärare och olika medier. Såväl skolan som samhället erbjuder inläraren både formella och informella möjligheter att lära sig språk. I det moderna samhället ökar möjligheterna till informell språkinläring genom till exempel musik, filmer, sociala medier, interaktiva dataspel och förbättrade kommunikationsmedel på internet som eleven kan utnyttja på sin fritid för att lära sig språk. I den sociala omgivningen tillämpar eleven attityder och värderingar mot målspråket och dess talare vilket för sin del påverkar elevens motivation att lära sig språket. Också andra forskare till exempel Krashen

(1985) har diskuterat rollen av attityd och motivation i andraspråksinlärningsprocessen³ och konstaterat att de också påverkar andraspråksinläringen. Ytterligare konstaterar Baker (2006: 131) att attityd och motivation ofta är en förklaring till framgångsrik eller misslyckad andraspråksinläring. Personliga faktorer har vidare en påverkan på hur inlärares förvaltar de formella och informella inlärningsmöjligheterna. Välkänd är till exempel att det finns en kritisk period för språkinläring (se kap. 2.1) och att ju tidigare andraspråksinläring påbörjas desto högre nivå uppnås (jfr Ellis 1997: 68). Av den anledningen är det förväntat att språkbads elever har i min undersökning nått högre nivå i sin språkbehärskning än elever som har lärt sig svenska som A-språk i skolan. Utöver åldersfaktorn har språkbads elever också i större utsträckning blivit utsatta för svenska språket. Med andra ord har språkbads elever haft flera möjligheter att lära sig svenska än elever i traditionell A-svenskundervisning. Intressant är ändå om språkbad har lyckats minska den förväntade skillnaden mellan flickor och pojkar i svenskbehärskning.

I det här kapitlet har jag redogjort för andraspråksinläring genom att presentera Spolskys sociolingvistisk modell över andraspråksinläring vilken enligt min åsikt väl fångar upp viktiga faktorer som påverkar andraspråksinlärningsprocessen och tydliggör att inläringen inte sker i ett tomrum utan alltid i en social kontext. I det följande kapitlet beskrivs inlärarespråkets utveckling utifrån Pienemanns (1998) kognitivt orienterade processbarhetsteori.

3.2 Processbarhetsteori

Manfred Pienemanns (1998) teori om processbarhet redogör för inlärarespråkets utveckling och är enligt Abrahamsson (2009: 123) eventuell den mest omfattande förklaringsmodellen över inlärarespråkets utveckling. Enligt Pienemann (1998: 86–88, 215) sker andraspråksinläring genom ett gradvist tillägnande av fem grammatiska processningsprocedurer vilka visas i figuren nedan.

³ I Krashens montormodell ingår *hypotesen om det affektiva filtret* enligt vilken inlärares affektion dvs. attityd och motivation påverkar inlärningshastighet och den slutliga nivån av andraspråket (jfr Krashen 1985: 3).

- 1) tillgång till enheter i lexikon (ord/lemman)
- 2) kategoriprocedur (hantering av lexikala morfem)
- 3) frasprocedur (t.ex hantering av attributiv kongruens)
- 4) satsprocedur (t.ex hantering av predikativ kongruens)
- 5) bisatsprocedur (differentiering mellan huvud-/bisats)

Figur 2. Procedurer i Pienemanns processbarhetsteori. Ur: Abrahamsson 2009: 124.

Enligt Pienemann (1998: 87) går andraspråksinlärare igenom alla dessa procedurer för att gradvis närma sig målspråkssystemet. Var och en procedur utvecklas i tur och ordning på det sättet att den tidigare proceduren är en förutsättning för den följande proceduren. Med andra ord ska inläraren klara av att processa informationen av den tidigare proceduren innan han/hon kan nå den följande nivån. (Pienemann 1998: 87–88.) Trots att Pienemanns beskrivning av dessa utvecklingsordningar kan ses vara den mest omfattande modellen för inlärarspråkets utveckling hade andra forskare tidigare också konstaterat att grammatiska strukturer tillägnas i en viss ordning⁴.

Det ingår i processbarhetsteorin även en så kallad *Teachability Hypothesis* (Pienemann 1998: 250) vilken preciserar den formella undervisningens roll vid andraspråksinläringen. Enligt hypotesen kan inlärningsgångar inte hoppas över genom formell undervisning. Ytterligare ingår i hypotesen att undervisning som fokuserar på konstruktioner på den följande inlärningsgången gynnar tillägnandet. (Pienemann 1998: 250–251.) På grund av denna hypotes gav Pienemanns processbarhetsteori även upphov till pedagogiska tillämpningar på sin tid (jfr Abrahamsson 2009: 129, Mitchell m.fl. 2013: 120).

Pienemanns processbarhetsteori har prövats på flera språk, till exempel tyska, engelska, japanska och svenska (Pienemann 1998: 169–214). I det följande illustreras svenskans utvecklingsnivåer skapad av Håkansson (2001) på basis av Pienemanns processbarhetsteori.

⁴ Även Krashens monitormodell innehåller *hypotesen om inlärningsordningar* vilken innebär att grammatiska strukturer tillägnas i en viss ordning, andra strukturer tidigare och andra strukturer senare (Krashen & Terrell 1983: 28–29).

Processbarhet	Grammatisk information	Exempel på strukturer från varje stadium
nivå 5	mellan huvudsats och bisats	Jag vet inte vad det heter Jag fick pojken som inte kan klättra Nu är det dom som vi måste ta
nivå 4	mellan nominalfras och verbfras men inte mellan satser	Vad heter det? Sen kom flickan De är lycklig-a Nu är det dom som måste vi ta Jag fick brevet och läste jag vad skrev du Flickan hitta ett hus som är inte så bra
nivå 3	mellan ord inom en fras men inte mellan fraser	Hon tog tre stycken stor-a brick-ar Varje veckan jag har köpt tidningar Vad det heter? Dom blev kär i varandra
nivå 2	ingen: bara lexikal morfologi	Han fyll-ade sockerkoppen Jag har en kompis Min kompis-ar
nivå 1	ingen	Ja Jag heter X Vad heter det? En boken – boken

Figur 3. Svenskans utvecklingsnivåer enligt processbarhetsteorin. Ur: Håkansson 2001:48.

Utifrån processbarhetsteorin har Håkansson (2001: 48) beskrivit utvecklingsnivåer i svenska språket vilka illustreras i figur 3. Det första stadiet innebär att inläraren lär sig ord och somliga helfraser. På det här stadiet existerar inte ännu någon form av grammatik. Det första stadiet kan alltså beskrivas som nybörjarstadiet. På det andra stadiet upptäcker inläraren svenskans ordklasser och olika böjningsändelser som tempus, species och numerus. Ordföljden på det här stadiet är rak alltså subjektet placeras före verbet. På det tredje stadiet kan inläraren överföra information mellan ord i en och samma fras. Således lyckas inläraren på det här stadiet med kongruensböjning mellan substantiv och adjektiv i en och samma nominalfras. Det tredje stadiet präglas vidare av topikalisering av adverb och frågeord. Dock är ordföljden ännu rak. Det fjärde stadiet innebär att inläraren kan processa information över frasgräns. Inläraren klarar sig till exempel av predikativ kongruens. På det fjärde stadiet

behärskar inläraren vidare den omvända ordföljden efter ett framförställt frågeord eller adverb men misslyckas ännu med bisatsordföljd. På det sista stadiet kan inläraren överföra information över satsgränser vilket innebär att inläraren kan göra en skillnad mellan huvud- och bisats och därmed behärskar också indirekta frågor och negationsplacering i bisats. (Håkansson 2001: 44–48.)

Enligt processbarhetsteorin förflyttar inläraren sig till den nästa utvecklingsnivå när han/hon första gången yttrar en grammatisk konstruktion på denna nivå. Det kallas för *första förekomst* -kriterium (eng. *emergence*). (Pienemann 1998: 138.) Som Pienemann (1998: 138) framhäver är första förekomst av en konstruktion på ett nytt stadium ett tecken för att inläraren börjar processa information på det nya stadiet.

Ursprungligen konstruerade Pienemann sin teori för spontant tal som enligt Pienemann produceras automatiskt utan att medvetet fästa uppmärksamhet på språklig form. Pienemann anser att en sådan automatisk språkproduktion avslöjar i vilken mån inläraren har tillägnat sig ett språk. (Pienemann 1998: 5.) Trots detta används Pienemanns processbarhetsteori och dess tillämpning till det svenska språket som analysverktyg för att analysera elevernas skriftliga uppsatser senare i det här arbetet. Pienemann (1998: 2, 5) påpekar att språktillägnande är en kontinuerlig process vars utveckling kan observeras genom att granska grammatiska konstruktioner som inläraren använder. Trots att eleverna i min undersökning har haft tid att överväga vilka grammatiska strukturer de använder i sina texter anser jag att grammatiska konstruktioner i texterna ger information om elevernas dåtid nivå i svenska och i synnerhet i skriftlig svenska som är föremålet av den här undersökningen. I provsituationen har eleverna inte kunnat använda hjälpmedel utan eleverna har försökt minnas vad de har lärt sig om svenskans strukturer. Jag anser att de av eleverna använda strukturer avslöjar det stadium vars procedurer eleven håller på att tillägna sig, åtminstone när det gäller deras skrivförmåga.

I det här kapitlet diskuterades andraspråksinlärningsprocessen genom att presentera Spolskys modell över variabler som påverkar andraspråksinläring som realiseras i social kontext. Till sist beskrevs andraspråkets gradvisa utveckling mot målspråkssystemet med

hjälp av Pienemanns processbarhetsteori. I det följande kapitlet betraktas närmare hur inläring av svenska sker först i språkbad och sedan i traditionell A-språkundervisning.

4 Inlärninɡ av svenska i språkbad och i traditionell språkundervisning

I det här kapitlet redogörs för hurdana omständigheter för språkinlärninɡ skapas i språkbad och i traditionell A-svenskundervisning. Mellan dessa två undervisningsformer finns det några grundläggande skillnader när det gäller inlärninɡ av svenska. För att klargöra dessa skillnader presenteras först språkbad och redogörs för språkbadmetodens grundprinciper för att visa hur andraspråk lärs in (eller tillägnas) i språkbadsprogrammet. För att beskriva traditionell A-svenskundervisning presenteras läroplanens 2004 riktlinjer för ämnet A-svenska vilken utgjorde grunden för skolornas svenskundervisning då materialet för den här avhandlingen samlades in. Den gällande läroplan 2004 är i bruk till 2017 då den nya läroplanen 2014 träder i kraft gradvis. Ytterligare redogörs kort för hur den nya läroplanen 2014 skiljer sig från läroplanen 2004 och vilka centrala förändringar som har gjorts.

4.1 Språkbad

Språkbad tillkom i Kanada där engelskspråkiga föräldrar började kräva efter förbättrad franskundervisning i skolor efter landet blev officiellt tvåspråkigt på 1960-talet (Laurén 1999: 39–40). Efter en forskarvistelse i Kanada började Christer Laurén prata för språkbadsprogrammet i Finland och den första språkbadsggruppen kunde inledas i Vasa år 1987 (Laurén 1999: 78–79). I dag är språkbad en känd undervisningsmetod särskilt vid den finska kusten och även i inlandet. Enligt en redogörelse av Kangasvieri m.fl. (2012: 23) gavs det år 2011 svensk språkbadkundervisning i 22 kommuner i Finland på daghemsnivå, i 14 kommuner på lågstadienivå och i 10 kommuner på högstadienivå. Sammanlagt fanns det 3118 elever i svenskt språkbad; 644 elever på daghemsnivå, 1843 på lågstadienivå och 631 på högstadienivå. Språkbad har undersökts och utvecklats särskilt i Vasa och från och med 2014 är det möjligt att studera språkbadspedagogik vid Vasa universitet då utbildningsprogrammet för språkbadkundervisning inleddes. Språkbad lyftes även fram i statsrådets Nationalspråksstrategi (2012: 35) som språkinlärningsmetod som främjar inlärninɡ och kunnande av nationalspråken. Enligt Nationalspråksstrategin (2012: 44) ska

förutsättningarna för ett högklassigt språkbåd förbättras bland annat genom en språkbådsläroarutbildning, förbättrad informationsförmedling till kommuner och föräldrar samt språkbådets och dess kontinuitets beaktande i läroplanen.

I det följande redogörs för språkbådets grundprinciper samt ges en bild av hur språkbåd konkret fungerar. Vidare beskrivs språkbådets olika varianter med tyngdpunkt på det tidiga fullständiga språkbådet som är föremålet av den här undersökningen. Till sist ges en överblick över läroplanernas beskrivning av språkbåd.

4.1.1 Vad är språkbåd?

Språkbåd (eng. *immersion*) är enligt Laurén (2000: 38–48) en alternativ språkinlärningsmetod där den större språkgruppen i ett land undervisas på den mindre språkgruppens språk dvs. finskspråkiga på svenska. Syftet med språkbåd är funktionell tvåspråkighet och språkbåd påbörjas normalt redan i daghemmet (Laurén 2000: 40). Språkbåd är ett alternativt flerspråkigt program som kan väljas frivilligt och språkbådselever placeras i finskspråkiga skolor där också andra finskspråkiga barn går i skolan (jfr Buss & Laurén 2007: 26–33).

Som i Björklund m.fl. (2007: 9–10) konstateras kan språkbåd sägas likna den språkutveckling man har genomgått när man lärt sig sitt modersmål. Språkbåd kan alltså sägas stäva efter språktillägnande (se kap. 1.2) vilket sker mer omedvetet jämfört med språkinläring som sker i språkundervisning. I praktiken börjar språkbådsläraren prata bara svenska med elever (Buss & Laurén 2007: 26–33). Språkbådsläraren fungerar som en enspråkig modell för elever, det vill säga använder alltid ett och samma språk med elever i och utanför skolan (Buss & Laurén 2007: 26–33). Språkbådsläraren ska också förstå finska för att barn ska känna sig trygga (Ahonen 1999: 20).

I skolan undervisas läroämnena också på svenska då språket används som medel för att kommunicera och uttrycka tankar i naturliga sammanhang och i meningsfulla situationer (Björklund m.fl. 2007: 9–10). I språkbådsklassen försöker man alltså skapa en naturlig miljö som liknar samhället som omger eleven (Buss & Laurén 2007: 27). Enligt Björklund m.fl.

(2007: 9) är det äkta kommunikationsbehovet just det som skapar en motivation för språkinläring. I språkbad lär sig eleverna först att förstå svenska och småningom börjar de också själv producera språket. Elevernas uppmärksamhet fokuseras på innehållet, inte på den språkliga formen, och språket ses endast som medel eller instrument att uttrycka detta innehåll. När elever med tiden lär sig mera svenska, upptäcker de att språket har vissa regelbundenheter och lär sig svenskans grammatiska regler genom att använda språket. Språket introduceras för elever alltså inte som ett abstrakt system vars olika regler man måste behärska för att kunna säga någonting utan språktillägnandet påminner om den språkutveckling som man har genomgått när man har lärt sig sitt modersmål. (jfr Björklund m.fl. 2007: 9–10.)

Elever förstår inte alla ord genast fastän språkbadsläraren använder ständigt gestik och mimik för att stödja sitt budskap (Ahonen 1999: 20). Ahonen (1999: 20) skriver i sin artikel att man är då tvungen att ta till alla medel för att få elever att förstå. För en språkbadslärare skulle det vara lätt att säga svåra ord på finska, men på det sättet skulle man bara förstöra hela idén med språkbad. På det sättet skulle barn lära sig snabbt att de inte måste lägga ner möda på att försöka förstå ordet för läraren säger det ändå på finska. (Ahonen 1999: 20.)

Det finns tre olika varianter av språkbad: *tidigt fullständigt språkbad*, *fördröjt språkbad* och *sent språkbad*. Enligt Buss & Laurén (2007: 29–30) skiljer sig de tre olika varianterna från varandra med tanke på när språkbadet påbörjas. Språkbad kan därtill vara *fullständigt* eller *partiellt* vilket betyder att språkbadsspråket används i början antingen i all undervisning eller delvis (Buss & Laurén 2007: 29–30). Här koncentrerar jag mestadels på det tidiga fullständiga språkbadet för det är den vanligaste varianten av språkbad och föremålet av den här undersökningen.

Tidigt fullständigt språkbad påbörjas redan i daghemmet där all verksamhet sker på språkbadsspråket (Buss & Laurén 2007: 29). Också i skolan undervisas alla läroämnen på svenska, men till skillnad från kanadensiska modeller undervisas modersmålet i Finland ett par timmar redan under det första skolåret (ibid). Modersmålet tas med i undervisning av läroämnen efter ett eller två år och dess användning ökar gradvis under åren och täcker till slut ungefär hälften av undervisningen (Laurén 2000: 42). På detta sätt lär sig elever alla

begrepp samt ordförråd också på finska och förlorar ingenting av sitt förstaspråk (Laurén 2000: 42). Språkbads elever lär sig läsa och skriva först på språkbadsspråket svenska. Efter att ha lärt sig läs- och skrivkunskaperna överför elev sina kunskaper till vilket språk som helst. Lär sig en elev skriva på två språk samtidigt, blir han helt förbryllad av de olika sätten att bilda skriftspråk av talspråket för i olika språk varierar relationen mellan tal- och skriftspråk och därför kan elever förväxla olika ortografiska regelsystem med varandra. (Buss & Laurén 2007: 30.) På grund av detta lär sig eleverna läsa och skriva först på svenska och efter det på finska i språkbadsprogrammet (Laurén 2000: 43). Fördröjt språkbad påbörjas först på lågstadiet och sent språkbad på högstadiet (Buss & Laurén 2007: 29). I dessa partiella språkbadsmodeller används utöver språkbadsspråket också elevernas modersmål i undervisning av olika läroämnen från början (Buss & Laurén 2007: 29). Av de alla varianterna har det tidiga fullständiga språkbadet visat sig vara det mest framgångsrika (Laurén 1999: 24). Elever som har deltagit i den här undersökningen har varit i det tidiga fullständiga språkbadet.

4.1.2 Språkbad i de finska läroplanerna 2004 och 2014

För språkbadsprogrammet finns det ingen egen läroplan utan det följs den samma läroplan som i traditionell undervisning. I LP 2004 (270–273) stadgas om undervisning på främmande språk och språkbad på de inhemska språken på det sättet att målen och innehållen för olika läroämnen ska vara desamma som i finsk eller svenskspråkiga skolor. Språkbad ska alltså ge elever samma färdigheter som den traditionella undervisningen ger. Elever ska nå så goda kunskaper både i undervisningsspråket och språkbadsspråket så att inlärningsmålen för olika läroämnen är nåbara. I de lokala läroplanerna ska fastställas vilka läroämnen och i vilken utsträckning det undervisas på språkbadsspråket. Om modersmålsundervisning i språkbad och undervisning på främmande språk stadgas precisare. Särskilt stadgas om mål och om de delområden som i synnerhet ska riktas uppmärksamhet på när det gäller modersmålundervisning. Modersmålsinläringen ska också kontrolleras noggrant under hela grundskoletiden. I bedömning av ämneskunskap ska de allmänna bedömningskriterierna i läroplanen följas. (LP 2004: 270–273.)

I den nya läroplanen 2014 stadgas utförligare om undervisning på två språk än på LP 2004. Tidigare hade man uppmärksammat att under termerna språkbild och undervisning på främmande språk hade vandlat till paraplytermer för rätt olika språkprogram (jfr Kangasvieri m. fl 2011: 11–13, Miettinen m.fl. 2013: 73). I den nya läroplanen (2014: 89–93) görs en distinktion mellan *omfattande undervisning på två språk* (som tidigt fullständigt språkbild i de inhemska språken och en annan omfattande undervisning på två språk), *mindre omfattande undervisning på två språk* dvs. språkberikad undervisning och *övrig undervisning på två språk* (som kortare språkbildsprogram och språkbildsliknande program på andra språk än de inhemska språken). Alla dessa tvåspråkiga program behandlas isär och deras särdrag tas i beaktande i LP 2014. Det stadgas först mål och utgångspunkter för alla dessa tvåspråkiga program. Det framhävs att målet med undervisning på två språk är livslångt språkinlärande och uppskattning för språklig och kulturell mångfald. Även autentiska språkmiljöer och användning av språket utanför undervisningen efterlyses. Tyngdpunkten ligger på naturlig kommunikation och interaktion samt aktiv användning av språket. I alla läroämnena ska eleven nå de samma inlärningsmålen som elever i traditionell undervisning. I LP 2014 ses ämneslärare vidare som språklärare och ett språkmedvetet och språkpedagogiskt perspektiv för ämneslärarna efterlyses samt tillräckligt goda språkkunskaper. Ämnesundervisning ska vara konkret och präglas av elevcentrade arbetssätt. Till skillnad från LP 2004 stadgas i LP 2014 att vid slutbedömning ska kunskaperna i språkbildsspråket respektive målspråket bedömas enligt kriterierna för slutbedömningen i A-språk. Ytterligare understryks elevens rätt att få stöd för lärande och skolgång i undervisning på två språk. (LP 2014: 89–93.)

Det kan konstateras att i språkbild strävas efter ett språktillägnande som liknar modersmåltillägnande. Språkbild börjar redan tidigt i daghemmet och fortsätter under hela grundskoletiden. Både i språkbild och i traditionell undervisning följs den samma läroplan och strävas efter samma inlärningsmål som stadgas i läroplanen. Skillnaden är att språkbildselever lär sig även alla läroämnena helt eller delvist på svenska vilket förorsakar att eleverna ska bemöda sig för att förstå alla ord och innehåll på svenska. På det här sättet lär sig eleverna svenska i äkta kommunikationssituationer och använder språket som medel för inläring av ämnesinnehåll. Fokus ligger inte på språklig form utan eleverna lär sig språkets regelbundenheter genom att använda språket. Inte heller anges svåra ord på finska utan

språkbadslärarna förklarar ord på svenska och använder även gestik och mimik för att stödja sitt budskap. Om ord skulle anges på finka skulle hela idén med språkbad förstöras. I det följande väder jag blicken mot traditionell A-svenskundervisning och presenterar läroplanens riktlinjer för traditionell A-svenskundervisning.

4.2 Traditionell språkundervisning i A-svenska

Undervisning i traditionell svenskundervisning baserar sig på riktlinjer stadgade i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (LP) av Utbildningsstyrelsen. Här beskrivs först grunderna för traditionell svenskundervisning enligt LP 2004. Jag koncentrerar mig på A-svenskundervisning för materialet i den här undersökningen omfattar språkprov av elever som lär sig svenska som A-språk. Vidare ligger tyngdpunkten på LP 2004 för eleverna i den här undersökningen har lärt sig A-svenska enligt de riktlinjer som är stadgade i LP 2004. I slutet av kapitlet behandlas kort hurdana förändringar medför den nya läroplanen 2014.

Enligt Utbildningsstyrelsen ska undervisningen i svenska ge eleverna färdigheter för växelverkan och samarbete med den svenskspråkiga befolkningen i Finland. Eleverna borde lära sig värdesätta tvåspråkighet och det nordiska levnadssättet och bli vana vid att använda sin språkfärdighet. Svenska ska först och främst ses som färdighets- och kulturämne. (LP 2004: 127.)

I Finland kan svenska undervisas antingen som A- eller som B- språk. A-språk påbörjas vanligen i årskurs 3 och B-språk på årskurs 7. Enligt LP 2004 (2004: 127–129) är det möjligt att börja med A-språk redan på årskurs 1 eller 2 då tyngdpunkten ligger på att lyssna, upprepa och tillämpa det inlärd och på att öva muntlig kommunikation. Teman i undervisningen i detta skede ska integreras med elevernas egna erfarenheter. Målet är att eleverna blir medvetna om språket i allmänhet och skillnader mellan olika kulturer samt väcka intresset för senare språkstudier. Undervisningen ska vara aktiv och lekfull och innehålla sånger och leker. I årskurserna 3–6 ska elever lära sig kommunicera i sådana situationer som är konkretare och för honom själv närstående. I början kommuniceras muntligt och skriftligt

kommunikation ökas med tiden. Rutiner och goda attityder för vidare språkstudier ska utvecklas. I LP stadgas målen för språkfärdigheter, kulturell kompetens och inlärningsstrategier. I årskurser 3-6 ska elever lära sig att berätta grundläggande fakta om sig själva samt lära sig att förstå och kommunicera i enkla vardagssituationer. Målet är också att lära sig att skriva korta meddelanden som anknyter till dagliga behov och upplevelser. Målet för kulturell kompetens är att eleven lär sig känna svenska, finlandssvenska och nordiska levnadssätt. Eleven ska vidare kunna kommunicera med svenskspråkiga i alldagliga situationer. Ytterligare ska eleven lära sig att ta ansvar och vara aktiv, utnyttja självständigt läroböcker, ordböcker och andra källor samt lära sig utnyttja par- och grupparbete. Centralt innehåll omfattar teman som är vanliga i elevens vardag som familj, vänner, skola och fritidsaktiviteter. Av grammatikens synvinkel behandlas de strukturer som är väsentliga för kommunikationen. Även enkla kommunikationsstrategier övas. (LP 2004: 127–129.)

I årskurser 7-9 ska elever lära sig använda svenska i mera krävande situationer samt inom områden som fritidssysselsättning, tjänster och det offentliga livet (LP 2004: 129–131). Skriftliga kommunikationens del ökas. Mål för språkfärdigheter på denna nivå är att eleven lär sig förstå talat och skrivit standardspråk om allmänbildande och för sig själv närstående ämnen. Eleven ska vidare kunna kommunicera i enkla sociala och servicesituationer samt kunna skriva korta meddelanden om bekanta ämnen. Också medvetenhet om olikheter mellan finlandssvenska och rikssvenska ökas. Målet för kulturell kompetens är att elever ska bli medvetna om skillnader mellan finlandssvenska, svenska och andra nordiska kulturer. Eleven ska kunna kommunicera på ett sätt som är accepterat i främmande kulturer och förstå att värderingar är kulturbundna. Inlärningsstrategier utvecklas så att eleven blir medveten om vad som är effektivt vid språkinläringen. Data- och kommunikationsteknik används för informationssökning och små projektarbeten genomförs självständigt eller i grupp. Bedömning av eget arbete övas. Centrala innehåll på detta skede är bland annat hobbyer, resor, offentliga tjänster, studier och medier. För strukturernas del behandlas centrala delar av verbläran, substantiv, adjektiv, pronomina och prepositioner samt centrala delar av satsläran och bindningsstrukturerna. Centrala kommunikationsstrategier omfattar att eleven lär sig utnyttja respons i interaktionssituationer, kompensera bristfällig språkkunskap med ersättande uttryck och använda centrala situationsbundna uttryck i interaktionen. (LP 2004: 129–131.)

I LP 2004 har stadgats kriterier för goda kunskaper i A-svenska vid slutet av årskurs 6 och 9. Som kriterium för betyget 8 som motsvarar goda kunskaper fungerar färdighetsbeskrivning enligt nivåskalan för språkkunskaper. Denna nivåskala är tillämpning av färdighetsnivåerna i den gemensamma europeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning (CEFR). Skillnaden mellan den finska tillämpningen och de i CEFR presenterade färdighetsnivåerna är att i den finska versionen finns tio nivåer i stället för sex (bilaga 1). Enligt Hildén och Rautopuro (2014: 19) kan med den finska tillämpningen av färdighetsnivåerna bättre beskrivas den språkkunskap som utvecklas sakta i skolkontexten. Jämförbarheten mellan dem i den finska läroplanen tillämpade nivåskalorna och CEFR nivåskalorna har undersökts av Hildén & Takala 2007 och överensstämmelsen av de två skalorna har fastställts vara bra. I den finska nivåskalan beskrivs språkfärdighet på basis av de fyra delfärdigheterna hörförståelse, tal, läsförståelse och skrivning. Goda kunskaper i A-svenska vid slutet av årskursen 9 enligt färdighetsnivåerna är följande:

HÖRFÖRSTÅELSE	TAL	LÄSFÖRSTÅELSE	SKRIFT
A2.2 Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling	A2.1 Den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekede	A2.2 Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling	A2.1 Den grundläggande språkfärdighetens begynnelsekede

Figur 4. Kriterierna för vitsordet 8 vid slutet av årskurs 9 i LP 2004: 131.

På slutet av årskursen 9 förutsätts på god nivå (vitsordet 8) i A-svenska att eleven har receptiva färdigheterna på nivå A2.2 och produktiva färdigheterna på nivå A2.1. Dessutom ska eleven gällande kulturkompetens känna till förhållandena mellan den finska och svenskspråkiga kulturen samt deras likheter, skillnader och historia. Eleven ska vidare använda effektiva arbetssätt vid språkinläring och inse att kommunikativ träning är en viktig del av språkinläring. (LP 2004: 131.)

I den nya läroplanen 2014 strävas efter en bredare syn på språkinläring än i LP 2004. I LP 2014 (2014: 324–325) spelar så kallad språkfostran (fi. *kielikasvatus*) en viktig roll vid all språkinläring. Enligt denna syn består individens språkliga kompetens av flera språk och språkvarianter (till exempel modersmål, främmande språk och olika dialekter) som individen använder i olika situationer och sammanhang. Skolans språkundervisning syftar till att stärka

elevernas språkmedvetenhet och stödja användningen av olika språk. Målet med språkinläring är inte bara språkfärdighet i sig utan kommunikativ färdighet (kap. 5) får en så viktig roll i all språkinläring och -undervisning i den nya läroplanen att den också kommer att bedömas isär. Eleven ska uppmuntras att modigt använda sin språkfärdighet också på den grundläggande nivån. Kommunikationen ska äga rum i autentiska språkmiljöer som eleven upplever vara betydelsefulla och ändamålsenliga. Uppmärksamhet riktas också på kulturellt mångfald och eleven görs medveten om sin egen och andras språkliga och kulturella identitet. Samarbete och integration mellan språkämnen och andra ämnen ska främjas. (LP 2014: 324–325.)

Till skillnad från LP 2004 ges i den nya läroplanen 2014 få färdiga teman som ska behandlas i svenskundervisningen. Enligt LP 2014 ska sådana texter och teman behandlas som eleverna anser vara intressanta (LP 2014: 331–332). Vid bedömning av språkfärdighet beskrivs i LP 2004 språkfärdighet på grund av de fyra delfärdigheterna hörförståelse, tal, läsförståelse och skrivning. I den nya läroplanen 2014 finns tre huvudkategorier för språkfärdighet: *förmåga att kommunicera*, *förmåga att tolka texter*, *förmåga att producera texter*. Kategorin förmågan att kommunicera är vidare indelad i tre kategorier: *förmågan att kommunicera i olika situationer*, *förmågan att använda kommunikationsstrategier*, *kulturellt lämpligt språkbruk* (LP 2014: 333). Kategorier tolka och producera texter motsvarar dem i LP 2004 använda delfärdigheter hör- och läsförståelse respektive tal och skrivning. Som i LP 2004 bedöms också i LP 2014 elevernas kulturella kompetens och studiefärdigheter. På slutet av årskurs 9 förutsätts samma färdighetsnivåer som i LP 2004 med tillägget att kommunikationsförmågan förutsätts på slutet av grundskolan vara också på A2.2 nivå. (LP 2014: 333.)

Sammanfattningsvis kan konstateras att eleverna i traditionell A-svenskundervisning hittills har blivit utsatta för svenska språket huvudsakligen under svensklektionerna då svenska har lärts in genom de i läroplan givna temana (familj, vänner, skola, fritidssysselsättning) vilka har behandlats under lektionerna. Även centrala delar av grammatiken har behandlats samt kommunikation på svenska har tränats. Eleverna har lärt sig vidare att använda olika informationskällor till exempel ordböcker för att söka information bland annat om svenska ord och uttryck samt kultur, bruk och sätt. Det kan ändå konstateras att i den nya läroplanen

strävas efter en bredare och till och med mer holistisk syn på språkinlärning då en så kallad språkfostran ses som en viktig del av språkinlärning. Elever ska i framtiden uppmuntras att aktivt använda sin språkkompetens och elevens kommunikativa färdighet ska också bedömas isär. Till följd av den nya läroplanen riktas i den traditionella A-svenskundervisningen uppmärksamhet i framtiden också mera på att kommunikationen ska ske i autentiska språkmiljöer som eleven upplever som betydelsefulla. Även i traditionell A-svenskundervisning kommer integration mellan språkämnena och andra läroämnena att främjas.

I det här kapitlet har jag redogjort för de två olika kontexter där elever i min undersökning har lärt sig svenska. I det följande kapitlet presenterar jag tre olika modeller över kommunikativ kompetens som också är målet för språkundervisning i skolan.

5 Kommunikativ kompetens

Termen *kommunikativ kompetens* (eller *kommunikativ färdighet*) uppstod på 1970-talet då banbrytande lingvister betraktade den traditionella delningen av språkfärdighet i färdigheterna *lyssna, läsa, skriva* och *tala* som otillräcklig och började betona språkets sociala aspekter och framhävde att språket används som kommunikationsmedel för en viss funktion (Huhta 1993: 83). Den moderna språkundervisningen syftar till att utveckla kommunikativ kompetens hos språkinlärare för det viktigaste är att man kan använda språket för sina ändamål i olika situationer. I det följande presenterar jag närmare tre olika modeller som redogör för vilka komponenter som utgör kommunikativ kompetens. I slutet av kapitlet diskuteras komponenter av kommunikativ kompetens som granskas senare i avhandlingens analys.

5.1 Canales och Swains modell

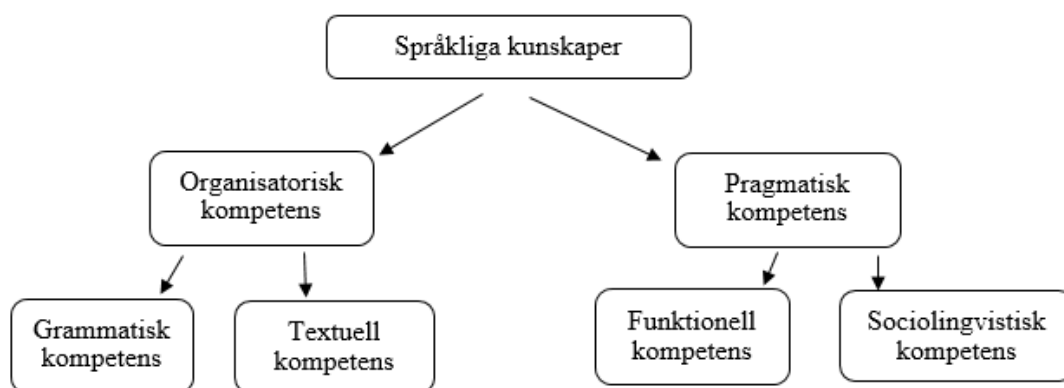
En välkänd modell för kommunikativ kompetens är den av Michael Canale och Merrill Swain som publicerades 1980 men kompletterades av Canale 1983 (Huhta 1993: 85). Modellen har sin tyngdpunkt på språkets struktur men den tar hänsyn också till språkets funktionella aspekt (ibid). Enligt Canale (1983) består kommunikativ kompetens av *grammatisk kompetens*, *sociolingvistisk kompetens*, *diskurskompetens* och *strategisk kompetens*. Grammatisk kompetens innebär kunskap om ordförråd samt språkets regler om morfologi, syntax, semantik och fonologi (Canale & Swain 1980: 29–30). Trots att språkets kommunikativa aspekt börjades betona mera än tidigare, ansåg Canale och Swain att grammatisk kompetens ändå är en viktig del av språkkunskap för att inläraren ska sträva efter att yttra sig på grammatiskt riktigt sätt (ibid). Med sociolingvistisk kompetens syftas däremot på kunskap om att använda konventionellt språk i olika sociokulturella kontexter som till exempel i restaurang (Canale & Swain 1980: 30). I den första versionen av Canales och Swains modell för kommunikativ kompetens var sociolingvistisk kompetens tudelad och innebar också diskurskompetensen men i den senare versionen har Canale (1983) avskiljt diskurskompetensen som egen kompetens (Canale & Swain 1980: 30, Canale 1983: 339). Diskurskompetens betyder kunskap om att kombinera och tolka språkliga former så att de

med hjälp av koherensregler och kohesion utgör sammanhängande och rationella helheter eller texter, som till exempel recept eller diskussion (Huhta 1993:85). Strategisk kompetens består av både språkliga och icke-språkliga kommunikationsstrategier som används då kommunikationen bryts till exempel på grund av brist på grammatisk eller sociolingvistisk kompetens (Canale & Swain 1980: 30–31) eller då budskapets retoriska påverkan stärks (Huhta 1993: 85–86). Som Huhta (1993: 86) klargör är Canales och Swains modell abstrakt och den omfattar bara språkkompetens och performans, det vill säga förmågan att använda språkkompetens, lämnas utanför därför att performans ansågs inte ha undersökts tillräckligt. I den senare versionen av modellen (Canale 1983) betraktas också performansen. Enligt Canale och Swain hör till kommunikativ performans utöver de här kompetenserna också till exempel motivation och psykolingvistiska faktorer som till exempel minne (Huhta 1993:86). Trots att modellen kan beskrivas som abstrakt och kompetensbetonad ledde den till ett skifte mot en bredare syn på språkfärdighet särskilt i språkundervisning som tills det hade varit närmast grammatikorienterad (Leung 2013: 547). En modell över kommunikativ kompetens som även tar hänsyn till språkperformansen är den av Bachman och Palmer som beskrivs härnäst.

5.2 Bachmans & Palmers modell

Bachmans och Palmers inflytelserika modell för kommunikativ kompetens baserar sig på Canales och Swains (1980) modell men är mera detaljerad och den försöker klargöra hur språkfärdighet realiserar i riktig språkanvändning alltså i performansen (Huhta 1993:87). Bachmans och Palmers modell kan tillämpas också på språktester vilket har ökat modellens användbarhet (ibid). Enligt Bachman och Palmer (Bachman 1990: 84) omfattar kommunikativ kompetens tre komponenter: *språkliga kunskaper*, *strategisk kompetens* och *psykofysiologiska mekanismer*.

Enligt Bachman avses med språkliga kunskaper sådan kunskap som är specifik bara för språk och dess användning (Huhta 1993: 89). Språkliga kunskaper består av flera komponenter men i språkanvändning är de i interaktion med varandra (Bachman 1990: 86). I Figur 2 illustreras Bachmans och Palmers komponenter för språkliga kunskaper.



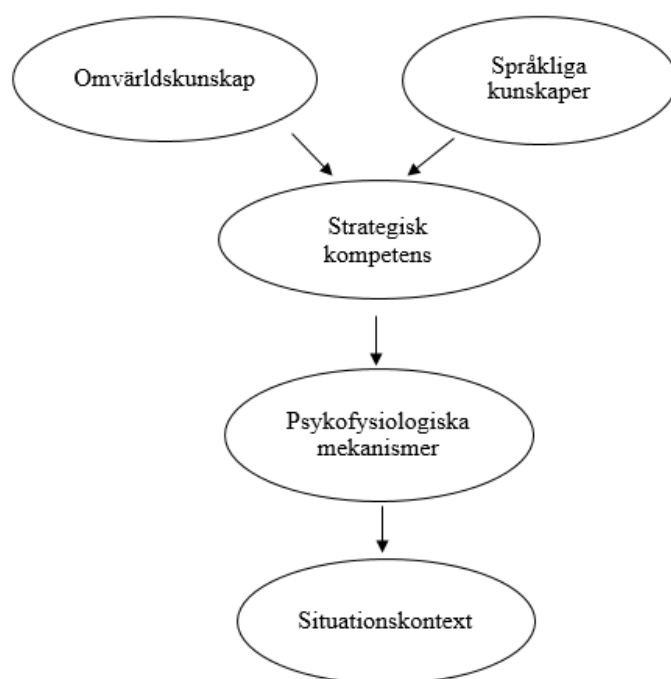
Figur 5. Språkliga kunskaper enligt Bachman & Palmer 2004

Som syns i figur 5 består språkliga kunskaper enligt Bachman och Palmer (2004: 67–70) av *organisatorisk kompetens* och *pragmatisk kompetens*. Organisatorisk kompetens omfattar kunskap om språkets strukturer och grammatiska regler samt kunskap om hur dem kombineras till texter. Organisatorisk kompetens gör en distinktion mellan *grammatisk kompetens* och *textuell kompetens*. Grammatisk kompetens behövs för att formulera och tolka grammatiskt riktiga yttranden och innebär kunskap om ordförråd, syntax, fonologi, grafologi. Textuell kompetens däremot behövs för att kombinera de enskilda satserna och meningarna till större enheter (det vill säga antingen skriftliga eller orala texter) med hjälp av regler om koherens, kohesion och retorisk organisation. Med pragmatisk kompetens avses kunskap om hur språket används konventionellt i olika situationer. Pragmatisk kompetens består av *funktionell kompetens* och *sociolingvistisk kompetens*. Funktionell kompetens, som Bachman (1990) också kallade illokutiv kompetens, kan ses som förmåga att förstå och producera yttranden med en viss avsikt. Funktionell kompetens innebär kunskap om fyra språkfunktioner: *ideationell*, *manipulativ*, *heuristisk* och *fantiserad funktion*. Med ideationell funktion avses förmedling av information eller känslor. Har man avsikt att påverka världen omkring sig handlar det om manipulativ funktion till exempel befallning. Heuristisk funktion utgör språkanvändning då vetandet av världen utvidgas till exempel genom undervisning och inläring. Fantiserad funktion innebär däremot språkanvändning till estetiska eller humoristiska avsikter som till exempel sagor eller skämt. Den andra komponenten av pragmatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, handlar om konventionell språkanvändning i en viss språklig kontext. Detta innebär information till

exempel om språkets varianter, dialekter, register, idiomatiska och kulturbundna uttryck. (Bachman & Palmer 2004: 67–70.)

Enligt Bachman och Palmer (Bachman 1990: 98–100) är den andra komponenten av kommunikativ kompetens strategisk kompetens. Med strategisk kompetens avses metakognitiva strategier som används då språkliga kunskaper realiseras i riktig språkanvändning. Wrigstad (2004: 731) beskriver den strategiska kompetensen av Bachman som en kognitiv problemlösningsförmåga som knyter ihop språkanvändarens språkliga kunskaper och omvärldskunskap och möjliggör att språket används på ett adekvat sätt i olika situationer. Dessa strategier kan tas i bruk när kommunikationen bryts till exempel på grund av otillräcklig språkkompetens men är ändå viktiga i all kommunikation (Bachman 1990: 99–100). Enligt Bachman (1990: 100–104) omfattar strategisk kompetens tre komponenter: *bedömning*, *planering* och *utförande*. Med *bedömning* avses processerna där språkanvändaren bedömer vilken information (till exempel språkvariant eller dialekt) som behövs för att uppnå det kommunikativa målet i situationen, vilka språkliga kompetenser står till förfogande, vilka informationer och kunskaper är gemensamma för kommunikationsparter samt till vilken mån kommunikationens mål har uppnåtts. Planeringen å andra sidan omfattar processerna där behövda språkliga uttryck hämtas från språkliga kunskaper och en plan för hur det kommunikativa målet uppnås formuleras. Planering omfattar både målsättningen för kommunikationen och själva planeringsprocessen. Till sist utför den utförande delen av strategisk kompetens kommunikationen med hjälp av psykofysiologiska mekanismer (till exempel stämläpparna). (Bachman 1990: 100–104.)

Den tredje komponenten som Bachman (1990: 107) ytterligare tillfogar till kommunikativ kompetens är psykofysiologiska mekanismer som han anser vara en del av språkanvändning. Dessa mekanismer innebär neurologiska och psykologiska processer som ingår i den utförande delen av språkanvändning (ibid). De här psykofysiologiska mekanismerna karakteriserar kanalen (visuell, auditiv) och sättet (receptiv, produktiv) som kunskap realiseras i (Bachman 1990: 108). I den följande figuren ställs samman Bachmans och Palmers modell för kommunikativ kompetens.



Figur 6. Komponenter av kommunikativ kompetens i kommunikativ språkanvändning enligt Bachman 1990: 85.

I Bachmans och Palmers modell beskrivs kommunikativ kompetens både som kunskap om språket och som förmågan att verkställa denna kunskap i kommunikativ språkanvändning (Bachman 1990: 107). Modellen tar alltså hänsyn också till språkperformansen, inte bara kompetensen. Kommunikativ kompetens består enligt Bachmans och Palmers modell av språkliga kunskaper, strategisk kunskap och psykofysiologiska mekanismer (Bachman 1990: 107–108). Med språkliga kunskaper avses sådan kunskap som är specifik bara för språk och språkanvändning. Strategisk kompetens innebär däremot kunskap som anknyter språkliga kunskaper med omvärldskunskap om kontexten där kommunikationen äger rum. Psykofysiologiska mekanismer används till sist när dessa kunskaper realiserar i själva kommunikationen i en viss situationskontext. (Bachman 1990: 107–108.)

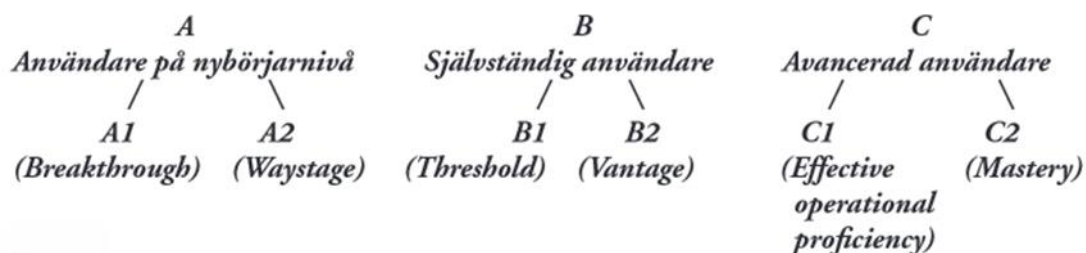
Det kan konstateras att Bachmans och Palmers modell är mera omfattande än Canales och Swains modell över kommunikativ kompetens. Det som kallas organisatorisk kompetens i Bachmans och Palmers modell kan likställas med Canales och Swains grammatisk kompetens och diskurskompetens men särskilt har Bachman och Palmer utvidgad synen vad

gäller pragmatisk kompetens. I Canales och Swains modell efterlystes konventionell språkanvändning i olika sociokulturella kontexter som till exempel i restaurang och hos myndigheter medan Bachman och Palmer särskiljer fyra olika språkfunktioner och tillägger också språkets varianter, dialekter, idiomatiska och kulturbundna uttryck till sociolingvistisk kompetens. Ytterligare försöker Bachman och Palmer illustrera hur språkkompetens realiseras i riktig språkanvändning. Jag anser att Bachmans och Palmers modell ger en detaljerad bild över språkfärdighet och dess användning i språkperformansen. Enligt Huhta (1993: 96) ger modellen även stöd till språktestskapare och tvingar språktestskaparna att överväga hur omfångsrik språktesten är. På grund av att modellen är väldigt omfångsrik kan man ändå fråga sig om det överhuvudtaget är möjligt för andraspråksinlärare att lära sig alla komponenter som ingår i modellen. Till exempel framhäver Huhta (1993: 91) att tillämpning av olika språkvarianter och dialekter i olika sociala situationer och kontexter kräver väldigt mycket. Huhta påpekar vidare att användning av olika dialekter hör nära samman med identitet och personlighet och språkinlärare kanske inte ens vill lära sig att använda någon annan dialekt än den som används i hemmatrakten (Huhta 1993: 90). En ytterligare modell över kommunikativ kompetens som har varit väldigt betydelsefull i Europa är *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* skapad av Europarådet. Denna modell presenteras i det följande.

5.3 Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning

Europarådet har skapat Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR) för att minska skillnader i språklärande, -undervisning och -bedömning som uppstår på grund av olika utbildningssystem i EU-länderna (CEFR 2009: 1). CEFR erbjuder grunder för planering och förverkligande av språkundervisning i hela Europa och ökar därmed transparens av olika examina i Europa. Syftet med CEFR är att standardisera språklärande, språkundervisning och bedömning av språkkunskaper i Europa och med detta uppnå en större enighet bland EU-länderna samt stegra rörlighet i Europa. (CEFR 2009: 1–2.)

I CEFR har utarbetats sex referensnivåer för att beskriva språkfärdighetsnivåerna från nybörjarnivå till avancerad nivå. I den följande figuren illustreras de sex referensnivåerna.



Figur 7. Referensnivåerna i Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning 2009: 23

Referensnivåerna liknar den klassiska uppdelningen i nybörjarnivå (A), mellannivå (B) och högre nivå (C) (CEFR 2009: 23). Dessa färdighetsnivåer är ännu tudelade (A1, A2, B1, B2, C1, C2) för att utgöra en mer detaljerad färdighetsbeskrivning. I bilaga 2 finns färdighetsbeskrivningarna på alla referensnivåerna.

Grundsynen i CEFR är handlingsorienterad det vill säga människan som språkanvändare eller språkinlärare ses som social aktör (CEFR 2009: 9). Enligt CEFR (2009: 9) besitter människan en rad olika kompetenser. Till dessa kompetenser hör generella kompetenser och kommunikativa språkliga kompetenser. Enligt CEFR (2009: 99) bidrar ändå alla mänskliga kompetenser till att språkanvändaren kan kommunicera på ett språk och därmed kan alla mänskliga kompetenser ses som delar av kommunikativ kompetens.

Till människans generella kompetenser hör enligt CEFR (2009: 99–106):

1. deklarativ kunskap (savoir)
2. färdigheter (savoir-faire)
3. existentiell kompetens (savoir-être)
4. inlärningsförmåga (savoir-apprendre)

Med deklarativ kunskap avses kunskap om världen, sociokulturell kunskap och interkulturell medvetenhet (CEFR 2009: 99–102). Omvärldskunskap omfattar kunskap till exempel om platser, organisationer och personen samt klassificering av enheter (till exempel konkret/abstrakt). Sociokulturell kunskap betyder däremot kunskapen om samhället och

kulturen och omfattar till exempel kunskap om vardagslivet, levnadsförhållandena, värderingar och sociala konventioner. Med interkulturell medvetenhet menas kunskap och förståelse av likheter och skillnader mellan ursprungsmiljön och målsamhället. Till den hör också medvetenhet om nationella stereotyper mot det andra samhället. (CEFR 2009: 99–102.) Till färdigheter hör enligt CEFR (2009: 102) praktiska färdigheter som inkluderar social kompetens, kompetens om vardagslivet, arbetslivet och fritiden samt interkulturell färdighet vilken betyder till exempel förmågan att komma till kontakt med personer från andra kulturer. Med existentiell kompetens syftas till inlärares personliga faktorer som påverkar inlärares kommunikativa aktiviteter som exempelvis attityd, motivation, personlighet (CEFR 2009: 103–104). Inlärningsförmåga innefattar språklig och kommunikativ medvetenhet, allmän fonetisk medvetenhet och allmän fonetisk färdighet, studieteknik samt heuristisk förmåga (CEFR 2009: 104–106). Med språklig och kommunikativ medvetenhet samt allmän fonetisk medvetenhet och färdighet avses främst sensitivitet för språkets principer gällande organisation och inlärares okomplicerade sätt att umgås med nya och obekanta ljud (CEFR 2009: 104–105). Genom att använda olika studietekniker utnyttjar inlärares de inlärningsmöjligheter som erbjuds i undervisningssituationer (CEFR 2009: 105). Heuristisk förmåga innefattar till sist förmågan att hitta, förstå och hantera ny information samt använda nya tekniker, exempelvis hypertexter (CEFR 2009: 105–106).

Trots att språkanvändaren enligt CEFR utnyttjar alla sina kunskaper för att kommunicera med andra gör CEFR en distinktion mellan de ovannämnda generella kompetenser och de kommunikativa språkliga kompetenser som är mera förknippade med språk och lingvistiska kompetenser (CEFR 2009: 99). Kommunikativ kompetens består enligt CEFR (2009: 106) av:

1. lingvistisk kompetens
2. sociolingvistisk kompetens
3. pragmatisk kompetens

Lingvistisk kompetens omfattar både kunskap om språkets formella resurser som välformulerade och meningsfulla yttranden skapas med och förmågan att använda dessa

resurser (GEFR 2009: 107). CEFR (2009: 107–115) föreslår att lingvistisk kompetens innefattar 1) lexikal kompetens som innebär kunskap om och förmågan att använda ordförrådet, 2) grammatisk kompetens som betyder kunskap om och förmågan att använda språkets grammatiska resurser, 3) semantisk kompetens vilken syftar till språkanvändarens medvetenhet om och förmågan att behärska språkets form och innehåll det vill säga lexikal, grammatisk och pragmatisk semantik, 4) fonologisk kompetens vilken betyder behärskning av uttal och intonation, 5) ortografisk kompetens som innebär kunskap om språkets skriftsystem samt 6) ortoepisk kompetens som betyder kunskapen att läsa högt en skriftlig text på ett korrekt sätt. (CEFR 2009: 107–115.) Enligt CEFR (2009: 115–119) är språk ett sociokulturellt fenomen och därför är sociokulturella aspekter av betydelse också för sociolingvistisk kompetens. Till sociolingvistisk kompetens tillhör 1) språkliga markörer i sociala relationer såsom val av hälsningsform, tilltalsform och utrop, 2) artighetskonventioner, 3) folkliga uttryck såsom ordspråk och idiom, 4) skillnader i stilnivå som betyder språkets formalitetsgrader från officiell grad till familjär och intim grad samt 5) igenkänning av dialekt och accent. (CEFR 2009: 115 – 119.) Pragmatisk kompetens å sin sida omfattar kunskap om 1) diskurskompetens vilken betyder förmågan att skapa sammanhängande (skrivna eller orala) texter och 2) funktionell kompetens vilken betyder förmågan att använda språk för ett visst funktionellt syfte.

Vad gäller de ovan presenterade kommunikativa språkliga kompetenser kan konstateras att modellen motsvarar till stor del det som Bachman och Palmer kallar språkliga kunskaper. Dock ingår till lingvistisk kompetens enligt CEFR också ortoepisk kompetens som har förbisetts i Bachmans och Palmers modell. Enligt CEFR innefattar sociolingvistisk kompetens också språkliga markörer i sociala relationer och artighetskonventioner medan sociolingvistisk kompetens i Bachmans och Palmers innebär bara information om språkets varianter, dialekter, register samt idiomatiska och kulturbundna uttryck. Enligt CEFR bidrar utöver de kommunikativa språkliga kunskaperna också människans generella kompetenser till att språkanvändare kan kommunicera på ett språk. Sådana generella kompetenser beskrivs inte i Bachmans och Palmers modell över kommunikativ kompetens.

CEFR utnyttjas vida i de europeiska länderna och den har haft en stor påverkan på språkutbildning i Europa. I Finland har färdighetsbeskrivningarna i CEFR tillämpats på

formulering av nivåskalorna för språkkunskaper i läroplanen för den grundläggande utbildningen och därmed ger den riktlinjer också för språkutbildning i den finska grundskolan (LP 2004: 278). I CEFR ges en väldigt omfattande bild av vad som hör till kommunikativ kompetens. Det lyfts ändå en intressant aspekt fram av Leung (2013: 558) som framhäver att CEFR och andra modeller över kommunikativ kompetens inte tar hänsyn till internationell kommunikativ färdighet som kan ses som utvidgning av den sociokulturella färdigheten och innebär att språkanvändare har sensibilitet för kulturella skillnader och kunskap att aktivt kommunicera med människor med olika kulturella bakgrunder. Då mångkulturalitet är vardag i europeiska skolor kan också denna typ av kompetens anses vara av betydelse vid språkundervisning.

I det här kapitlet har jag presenterat och diskuterat tre olika modeller för kommunikativ kompetens som alla har olik sammansättning av komponenter som utgör kommunikativ kompetens. Det kan konstateras att modeller har blivit mera omfångsrika med tiden och särskilt har synen på sociolingvistisk och pragmatisk kunskap expanderats. När man sätter komponenterna av kommunikativ kompetens i relation till min undersökning kan konstateras att de aspekter som jag utreder i min undersökning alltså läsbarhet, ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet, satskonnektion och utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori rör sig till stor del om de kompetenser som i CEFR beskrivs som lingvistisk och pragmatisk kompetens. I Bachmans och Palmers modell motsvaras dem av organisatorisk kompetens som innefattar både grammatisk och textuell kompetens. Canale och Swain kallar dessa grammatisk kompetens och diskurskompetens. Till lingvistisk/grammatisk kompetens hör min aspekt ordförråd som anknyter till lexikalisk kompetens och satsernas syntaktiska komplexitet som kan ses motsvara grammatisk och i synnerhet syntaktisk kompetens. Också utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori anknyter till lingvistisk/grammatisk kompetens för inlärarespråkets utveckling bedöms enligt grammatiska strukturer som förekommer i elevtexterna. Satskonnektion kan däremot kopplas samman med pragmatisk kompetens vilken omfattar diskurskompetens som betyder förmågan att skapa sammanhängande texter med hjälp av olika textbindningsmekanismer. I Bachmans och Palmers modell kallas detta textuell kompetens och i Canales och Swains modell diskurskompetens. Enligt min mening anknyter textens läsbarhet också till det som i CEFR kallas pragmatisk kompetens för med läsbarhet avses närmast språkanvändarens förmåga att producera en förståelig och text för

en viss funktion. Ännu före själva analysen diskuterar jag könsproblematik i skolan och presenterar Utbildningsstyrelsens utredningar angående inlärningsresultat av ämnet svenska i finska skolan som visar att flickor tenderar att prestera bättre än pojkar i ämnet svenska. Denna diskussion följer härnäst.

6 Kön i skolan

Skolan har en avsevärd roll när det handlar om jämlikhetsfrågor i samhället. Till exempel framhävs i Norrby & Håkansson (2010: 145) att eleverna har sina första möten med det offentliga språket i skolan då eleverna socialiseras in i samhället och lär sig vad som är acceptabelt beteende i samhället och vad inte är det. I det följande redogörs först för könsproblematik i skolan i allmänhet för att visa att undersökning angående kön i skolan behövas. I den andra delen av kapitlet presenterar jag flickors och pojkars prestation i de nationella utvärderingarna gällande svenskkunskaper som visar att flickor har nått bättre resultat i ämnet svenska än pojkar i alla utredningarna genomförda på 2000-talet.

6.1 Strävan efter jämställdhet i skolan

I de nordiska länderna ska alla individer ha lika möjligheter i samhället oavsett könet. Även den finska skolan har målet att sträva efter könsmedveten undervisning⁵ vilken syns till exempel i den nya läroplanen 2014. Det står i LP 2014 att "[v]id val av arbetssätt ska man sträva efter att identifiera och förändra könsbundna attityder och rutiner" (LP 2014: 30). Ytterligare tas i den nya läroplanen upp att insikten om könets mångfald ska ökas och könsbundna rollmodeller motarbetas (LP 2014: 18) medan det i LP 2004 har nöjts med att efterlysa jämställdhet mellan könen. Samma tendens är att upptäcka i läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet i Sverige (jfr Skolverket 2011: 2, 3).

Trots strävan efter jämställdhet i samhället upptäcks oenig behandling av de två könen. Karin Milles (2008) tar i sin bok *Jämställt språk. En handbok i att skriva och tala jämställt* upp flera fall på olik behandling av de två könen till exempel i tidningstexter, reklam och även läromaterial. Enligt Milles (2008: 23) får kvinnan ofta en passiv och på hemmet inriktad roll medan män beskrivs som aktivare och mera yrkesorienterade. Milles (2008: 21–21) hänvisar till UNESCOs internationella undersökning av läromedel som visar att män i allmänhet är

⁵ Könsmedveten undervisning betyder sensitivitet att igenkänna individualitet och personlighet i varje elev. Könsmedveten undervisning igenkänner könsbundna sociala och kulturella mönster och motarbetar dem samt främjar aktivt jämställdhet mellan de två könen. (Jääskeläinen m.fl. 2014: 18.)

mera representerade i läroböcker än kvinnor. Vidare konstateras att läroböcker innehåller stereotypa kvinno- och mansbilder, även om de skulle ha producerats med ett uttalat könsneutralt perspektiv (Milles 2008: 21, jfr även Klann-Delius 2005: 89–90, Litosseliti 2006: 86–88).

Inte bara läromaterial är påträffat av oenig behandling av kvinnor och män utan oenig behandling är att observera likaväl i klassrummet. Charlotta Einarsson (2003) undersökte i sin doktorsavhandling interaktion mellan elever och lärare i Sverige och upptäckte att pojkar kommunicerar oftare med läraren i klassrummet än flickor och dominerar därigenom klassrumsbilden (Einarsson 2003: 70). Som Charlotta Einarsson (2003: 31) och Jan Einarsson (2004: 330–331) påpekar har många lärare föreställning att behandla eleverna lika men denna föreställning stämmer inte med verkligheten. Pojkdominansen i skolkontexten rapporteras också i undersökningar genomförda i Finland, England och Tyskland (jfr Ruusunen 2005: 10, Swann 1992: 48–70, Litosseliti 2006: 73–90, Klann-Delius 2005: 88, 93). Att pojkar har mera kontakter med lärare är anmärkningsvärt i det avseende att dominansen av talutrymme traditionellt tycks ha ett förhållande till maktfördelning (Swann 1992: 27). Som i Norrby och Håkansson (2010: 148) konstateras kan skolan ses som plats för att upprätthålla en makthierarki där kvinnor är underordnade män. Det som Charlotta Einarsson frågar sig är varför obalansen i klassrumsinteraktion kvarstår i våra skolor ännu idag trots att likadana resultat har fåtts i undersökningar redan från 1980-talet då Einarsson och Hultman (1984) undersökte interaktionen i skolan ur könsperspektiv (Einarsson 2003: 164). Einarsson och Hultman (1984) undersökte enstaka klasser i Sverige under en skoldag på låg- och mellanstadiet bara ur könsperspektiv. Einarsson och Hultman (1984: 231) konstaterar att flickor ofta får en passiv åskådarroll i klassrummet medan pojkar tar sig friheter och står i klassrummets centrum. Enligt tvåtredjedelsregeln tar läraren 2/3 av talutrymmet under lektionen och 1/3 av talutrymmet kvarstår för elever. Av denna tredjedel tar pojkar 2/3 och flickor 1/3 (Einarsson och Hultman 1984: 82). Kravet på korrekt och skolanpassat beteende gällde på den tiden inte i lika hög grad för pojkar än för flickor och detta efterliknade vuxnas olika beteende i samhället (Einarsson och Hultman 1984: 230–231). På 2000-talet kan Einarssons och Hultmans forskningsresultat förefalla avlägset och i Einarssons studie (2003: 70) påpekas att talutrymmets fördelning mellan flickor och pojkar har utjämnats sedan Einarssons och Hultmans undersökning på 80-talet vilket tyder på att

lärarna har blivit mera medvetna om fenomenet och uppmärksammar talutrymmets jämnare fördelning mellan flickor och pojkar under lektionerna. Men Einarsson (2003) påpekar att obalansen i klassrumsinteraktion ändå kvarstår idag.

Jag anknyter till Swann (1992: 69) och konstaterar att det säkert finns ingen som påstår att ojämnbildning av kvinnor och män i samhällslig kontext uppstår i skolan men det kan ha inflytande på om ett sådant fenomen etableras och förankras i andra kontexter. Därför är det viktigt att fenomenet undersöks och jämlikhetsproblematik synliggörs i vetenskapliga undersökningar. Det här temat angrips också både i den nya finska och den svenska läroplanen:

Den grundläggande utbildningen ska på ett jämlikt sätt uppmuntra flickor och pojkar i studierna i olika läroämnen och öka kunskapen och insikten om könets mångfald. Varje elev ska få hjälp med att upptäcka sina möjligheter och skapa sin lärtig utan könsbundna rollmodeller. [...] De vuxnas sätt att agera överförs till eleverna, som tillägnar sig skolans värden, attityder och vanor. Till exempel överförs modeller för kommunikation och språkbruk samt könsroller till eleverna. För att utveckla verksamhetskulturen är det viktigt att fundera över verksamhetskulturens inverkan och lägga märke till icke-önskvärda drag och korrigera dem. (LP 2014: 18, 26)

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Skolverket 2011: 3)

I bägge läroplanerna stadgas att skolan inte vill förmedla traditionella könsroller till elever utan motarbeta sådana icke-önskvärda mönster. Skolan ska ge både flickor och pojkar lika möjligheter till utbildning och bemöta elever som individer. I det följande kapitlet presenteras nationella utvärderingar angående svenskbehärskning i den finska skolan vilka visar att pojkar inte har nått den samma nivån i traditionell svenskundervisning som flickor.

6.2 Kön och inlärningsresultat i skolan

Trots att flera undersökningar har bevisat pojkdominansen i klassrumsinteraktionen tenderar flickor att få bättre betyg än pojkar. Yrjölä (2004: 9–20) presenterar resultat av flera undersökningar om flickors och pojkars framgång i olika skolämnen i den finska skolan och det visar sig att flickor får bättre betyg än pojkar särskilt i språkämnena. Även i den offentliga

debatten i Finland visas oro för att flickor kommer oftare in i toppgymnasier än pojkar (HS 31.8.2015). Att flickor uppnår bättre betyg än pojkar tycks vålla problem även utomlands. Till exempel i Storbritannien presterar flickor bättre i nationella skolutvärderingar vilket orsakar bekymmer hos lokala myndigheter (jfr Swann 1992: 2–3, Litosseliti 2006: 77). Samma tendens syns även i svenska grundskolan för resultat av nionde klassernas nationella prov läsåret 2014/2015 presenterad av Skolverket visar att flickor tenderar att nå bättre resultat än pojkar vad gäller genomsnittlig provbetygspoäng (Skolverket 2015).

Enligt Utbildningsstyrelsens utredningar angående inlärningsresultat i den finska skolan presterar flickor bättre särskilt i ämnet modersmål och språkämnen (Yrjölä 2004). Ett undantag är ämnet engelska som enligt den senaste utvärderingen behärskas jämnt av både flickor och pojkar (Härmälä m.fl. 2013). Engelskans ställning i den moderna västvärlden är stark och därmed är elever också motiverade att lära sig språket. Engelskan lärs in också informellt då eleverna lyssnar på engelskspråkig musik, ser på filmer och spelar dataspel på engelska. De nationella utvärderingarna av inlärningsresultat i ämnet svenska visar däremot att flickor tenderar att prestera bättre än pojkar. I Utbildningsstyrelsens utvärderingar har särskilda prov analyserats som är sammanställda av expertgrupper och baserar sig på den goda färdighetsnivå (vitsordet 8) som är beskriven i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (jfr kap. 4.2).

Den senaste utredningen angående A-svenska skedde 2013 och omfattade sammanlagt 1679 elever från 73 finska skolor (Hildén och Rautopuro 2014: 29) Hildén och Rautopuro (2014: 5) ådagalägger att flickor presterar bättre i A-svenskans alla delområden än pojkar. När det gällde receptiva kunskaperna hörförståelse och läsförståelse uppnådde flickor en utmärkt nivå medan pojkar en god nivå. Också i taltestet presterade flickor utmärkt och pojkar gott. I skrivtestet fick flickorna vidare goda resultat och pojkar nöjaktiga resultat. (Hildén och Rautopuro 2014: 76–78.) Samma tendens är att upptäcka i tidigare utredningar. Tuokko (2009) undersökte elevernas framgång i B-svenska i finska skolor 2008 då sammanlagt 5306 elever från 107 finska skolor tog del i utvärderingen. På grund av utvärderingen kunde konstateras att flickor nådde bättre resultat såväl i den receptiva som i den produktiva språkfärdigheten i B-svenska (Tuokko 2009: 51–52, 68–69). Elevernas framgång undersöktes i både A-svenska och B-svenska ytterligare 2001 då sammanlagt 3586 elever

deltog i utvärderingen (Tuokko 2002: 27). Enligt Tuokko (2002: 61, 68) presterare flickor bättre än pojkar i alla delområdena läs- och hörförståelse, grammatik, tal och skrift.

Enligt de nationella utvärderingar av skolämnet svenska genomförda i Finland är skillnaderna största mellan flickor och pojkar när det gäller produktiva uppgifter och i synnerhet skriftuppgifter. Hildén och Rautopuro (2014: 77) sammanfattar i sin utredning att skillnader mellan de två könen var störst när det gällde skriftuppgiften. I Tuokkos (2009) utredning angående inlärningsresultat i B-svenska visar också att skillnaderna mellan flickor och pojkar är största när det gällde skrivuppgift (Tuokko 2009: 68, 75). Vidare kommer det fram i Tuokkos (2002: 62, 68) utvärdering angående A- och B- svenskans inlärningsresultat att den största skillnaden gällde skrivuppgiften där flickorna lyckades tydligt bättre än pojkar både när det gällde inlärningsresultat i A-svenska och B-svenska.

Sammanfattningsvis kan konstateras att flickorna tenderar att uppnå bättre resultat i ämnet svenska än pojkar. Flickornas prestation är starkare särskilt när det gäller skriftuppgifter. Av den anledningen är det välmotiverat att studera om språkbud lyckas med att minska skillnader mellan flickors och pojkars prestation särskilt i skriftlig svenska. Detta kommer jag att utröna härnäst.

7 Material

För att ta reda på om språkbadsflickor och -pojkar är homogenera i sin skriftliga färdighet i svenska än flickor och pojkar i traditionell språkundervisning analyserar jag i den här undersökningen elevuppsatser skrivna i de riksomfattande språkproven i A-svenska. På grund av att utredningarna har visat att flickor presterar bättre särskilt i skriftuppgifter (kap 6.2) är det väl begrundat att analysera precis elevuppsatser. De riksomfattande språkproven organiseras årligen för elever i 9:e klass i den finska grundskolan. Proven produceras av Språkläraryrket i Finland (SUKOL rf). Enligt SUKOL testas i provet hörförståelse, ordförråd, strukturer, kulturkunskap samt uppsatsskrivning. Till det riksomfattande provet tillhör också en frivillig muntlig del som läraren kan organisera enligt eget behov. Provet testar elevernas språkkunskaper enligt de kriterier som har fastställts i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (se kap. 4.2). Vid utarbetandet av proven har vidare den finska nivåskalan för språkkunskaper (bilaga 1) iakttagits som är utarbetat på basis av den allmänneuropeiska referensramen för språk (bilaga 2). Provet tar 60 minuter och organiseras vid en viss tidpunkt i alla finska skolor men kan organiseras också efter den bestämda tidpunkten. Deltagandet i det riksomfattande provet är frivilligt, dvs. varje skola kan själv bestämma sig för deltagandet i provet. (SUKOL 18.4.2016.)

I den här undersökningen analyseras elevuppsatser skrivna i de riksomfattande språkproven i A-svenska från åren 2014 och 2015. Båda proven består av fyra delar samt en bonusuppgift. Provens struktur visas i figuren nedan.

I Hörförståelse	20p
II Läsförståelse	20p
III Struktur och ordförråd	20p
IV Uppsats	20p
Bonusuppgift	5p

Figur 8. Delar och poängsättning i de riksomfattande språkproven i A-svenska 2014 och 2015.

Proven består alltså av hör- och läsförståelse, struktur och ordförrådsuppgift samt uppsatsskrivning. Förutom det skriftliga provet har det också varit möjligt för läraren att organisera ett muntligt prov. Maximala poäng i varje avsnitt har varit 20 poäng. Dessutom har det varit möjligt att svara på en bonusuppgift som i båda proven handlar om kulturkunskap. Den första delen av provet dvs. hörförståelse innehåller även reageringsuppgift där eleven har fått höra början av en dialog och reagera på den på ett lämpligt sätt.

Betraktar man de delkompetenser som ingår i definitionen av kommunikativ kompetens i CEFR (kap. 5.3) kan man konstatera att de kompetenser som testas i dessa två riksomfattande språkprov i A-svenska rör sig till stor del om lingvistisk kompetens och i detalj särskilt om lexikalisk, grammatisk och semantisk kompetens (se kap. 5.3) om man inte tar hänsyn till det valbara muntliga provet. I reageringsuppgiften behövs utom lingvistisk kompetens sociolingvistisk kompetens och sociokulturell kompetens som hör enligt CEFR både till deklarativ kompetens, vilken är en av människans generella kompetenser, och till sociolingvistisk kompetens. Till exempel kan eleven inte reagera på yttranden ”Puuh! Förlåt att jag kommer sent” om han/hon inte vet på basis av hans/hennes kunskap om vardagslivet och sociala konventioner hur man normalt reagerar och uppför sig i en sådan situation. Ytterligare behöver eleven sociolingvistisk kompetens för valet av konventionell språkanvändning i situationen samt lingvistisk kompetens för att yttra sig på ett korrekt svenskt sätt. Utöver reageringsuppgiften behövs sociolingvistisk kompetens även i uppsatsuppgiften där eleven ska kunna välja den riktiga stilnivån och till exempel de riktiga tilltals- och hälsningsformerna. För att kunna formulera en sammanhängande text behövs förutom lingvistisk kompetens också pragmatisk kompetens. Det riksomfattande språkprovet i A-svenska motsvarar alltså ganska väl de kriterier som definieras i CEFR som kommunikativ kompetens.

På grund av att Utbildningsstyrelsens utredningar visar att flickornas prestation är starkare särskilt när det gäller skriftuppgifter ska inom ramarna för den här undersökningen bara den uppsatsuppgiften av båda proven analyseras. Enligt uppgiftinstruktionen av båda proven ska uppsatsen vara 60-80 ord lång. Alla elevuppsatser i den här undersökningen är skrivna i en och samma skola i en finsk stad där svenska kan läras in både traditionellt och i språkbud.

Till följd av att eleverna bor i samma stad har eleverna samma språkliga miljö omkring sig vilket kan vara av betydelse när språkinläring granskas. Vid tidpunkten för materialinsamlingen befann sig eleverna i 9:e klass i grundskolan. Materialet samlades in våren 2014 och våren 2015. Sammanlagt analyserar jag 93 elevtexter i den här undersökningen. Uppdelning av elevuppsatser enligt undervisningsform och kön visas i följande tabell.

Tabell 1. Uppdelning av elevuppsatser enligt undervisningsform och kön

	Språkbad	A-svenska
Flickor	28	30
Pojkar	23	12
Sammanlagt	51	42

I fortsättningen kommer jag att använda förkortningar sb-flicka/sb-pojke för flickor respektive pojkar som lär sig svenska i språkbad och t-flicka/t-pojke för flickor respektive pojkar som lär sig svenska i traditionell A-svenskundervisning.

För att göra materialet mer jämförbar och för att underlätta analysarbetet har jag gjort några ingrepp i elevernas uppsatser före genomförandet av analysen. För det första har jag uteslutit alla finska ord ur analysen. Jag har vidare korrigerat felskrivna sammansatta ord på grund av att jag inte ville att felskrivna sammansatta ord skulle räknas som två olika ord till följd av felskrivning. Till exempel hade en elev särskrivit *ha de* vilket skulle ha betytt att *ha* skulle ha räknat som verb och *de* som pronomen trots att eleven hade menat ett enda ord *hade* som är ett verb. Vidare fanns det i elevuppsatser många flerdelade egennamn som till exempel *Silja Line*, *Twin Turbo*, *Los Angeles*. Dessa flerdelade ord har jag skrivit samman och räknat som ett enda ord för att de inte skulle ha en så stor påverkan på ordförrådsanalysen. Med dessa ingrepp har materialet gjorts mer jämförbar på det sättet att felskrivningar, finska ord och flerdelade egennamn inte påverkar analysresultat. Det totala antalet löpord, meningar och satser i mitt material visas i den följande tabellen.

Tabell 2. *Det totala antalet löpord, makrosyntagmer och satser i materialet*

	sb-flickor	sb-pojkar	t-flickor	t-pojkar
Löpord	2136	1634	2056	805
Makrosyntagmer	223	178	279	114
Satser	305	228	322	132

Såväl år 2014 som 2015 fanns det i uppsatssuppgiften alternativa teman av vilka elever kunde välja den angänämaste. År 2014 fick elever välja mellan följande rubriker: 1) *Inget för mig*, 2) *Jag och min familj om 20 år*, 3) *Jag vill hjälpa*. Den första rubriken handlar om ett yrke som aldrig skulle passa för eleven. Den andra rubriken inspirerar till att drömma om sin framtid om 20 år och den tredje rubriken får eleven att fundera på om och hur han/hon kunde hjälpa andra. År 2015 fick elever däremot välja mellan två teman där den första var att skriva en platsansökan för ett sommarkafé och den andra att skriva ett blogginlägg om sina erfarenheter från en veckas sommarläger i ett nordiskt land. Jag har bestämt mig att betrakta alla elevtexter tillsammans i analysen utan att göra en distinktion mellan de olika temana i skriftuppgiften eller mellan proven 2014 och 2015. Grunden för detta val var att eleverna i mitt material har skrivit väldigt varierande om de angivna temana. Om jag valde bara texter med ett tema skulle det betyda att materialet skulle omfatta bara två pojkar antingen från språkbud eller från A-svenskundervisning. Till exempel har sex pojkar från A-svenskundervisning skrivit om temat *Jag och min familj om 20 år* men detta tema valdes bara av två språkbudspojkar. Fallet är liknande också med andra teman och om jag valde bara prov från år 2014 eller 2015. För att ha ett mer representativt material har jag bestämt mig att analysera alla texter tillsammans. Detta val bör ändå diskuteras närmare.

Enligt Nyström (2001: 140) ger olika texttyper och genrer upphov till olika slags inomtextuella egenskaper vilka studeras också i den här undersökningen. En känd klassificering av texterna härstammar från Werlich (1983) och innefattar följande texttyper: *beskrivning*, *berättelse*, *utredning*, *argumentation* och *instruktion*. Enligt Nyström (2001: 144–145) skiljer dessa texttyper från varandra till exempel med hänsyn till satskonnektion och verbformer. Exempelvis kännetecknas berättande texter ofta av temporala konnektioner och handlingsverb medan i argumenterande texter finns ofta mera adversativa konnektioner

och åsiktsverb (Nyström 2001: 144). I skolkontexten gör man oftast distinktionen bara mellan *berättande* och *diskursiva* texter där berättande texter innefattar både berättande och beskrivande texter och diskursiva texter utredande och argumenterande texter (Nyström 2001:152). En del forskare anser ändå att elevtexter ska betraktas som en egen kategori eller texttyp för elevtexter i flera fall inte har ett riktigt kommunikativt syfte utan de är skrivna huvudsakligen för lärare (jfr Nyström 2001: 151–152). Jag anser också att texterna i mitt material huvudsakligen är elevtexter som är skrivna för att elever kan visa sina skriftliga kunskaper i svenska språket. Trots att eleverna i mitt material har skrivit om olika teman anser jag att skillnaderna mellan dessa teman inte är så stora som till exempel mellan de texttyper som Werlich urskiljer emellan. Alla skriftuppgifter i de riksomfattande språkproven i svenska är också utformade enligt färdighetskriterier på färdighetsnivån A2.2 (se bilaga 1) enligt den ”[k]an [eleven] skriva en mycket kort, enkel beskrivning av händelser, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter eller om alldagliga ting i sin livsmiljö (korta brev, minneslappar, ansökningar, telefonmeddelanden)”. Med avseende på distinktion berättande eller diskursiv kan alltså alla elevtexter i mitt material betraktas som berättande i stället för diskursiv för alla angivna teman är väldigt personliga och eleverna skriver huvudsakligen om sig själva eller om sina egna erfarenheter oavsett vilket av temana de har valt. Till och med när det gäller temat platsansökan är den främsta uppgiften att presentera sig själv och sina egenskaper och kunskaper. Men det kan ändå hållas i minnet vid tolkning av analysresultat att elevtexternas olika teman i texterna kan ha påverkan på analysresultat särskilt vad gäller ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet samt satskonnektion.

8 Metod och analys

Den metodologiska utgångspunkten för min analys av elevuppsatser har varit den bedömningsmodell för uppsatsskrivning som använts i de riksomfattande språkproven för A-svenska. Bedömningsmodellen härstammar från Tuokko (2002: 142) och den illustreras i den följande figuren.

	Läsbarhet	Uttrycksförråd	Behandling av ämnet	Språkliga brister
5	Angenäm att läsa. Autentisk och flytande.	Mångsidigt och relativt idiomatiskt.	Personlig och mångsidig.	Några misstag.
4	Lättläst och flytande.	Lagom men inte speciellt mångsidigt. Varierande strukturer.	Klar men ganska sedvanlig.	Några fel och icke-autentiska uttryck.
3	Något ställe stör läsningen men huvudinnehållet förmedlas.	Strukturer och ordförråd begränsade.	Begränsad.	Några fel i grundläggande strukturer eller interferens.
2	Ställvist svårläst. Språkliga brister. Betydelsen oklar på några ställen.	Anspråkslöst och ensidigt.	Ensidig.	Ganska många fel i grundläggande strukturer eller störande interferens.
1	Svårläst. Budskapet förmedlas inte på flera ställen.	Uttrycksförråd är elementärt.	Bristfällig. Lösryckta satser.	Många fel.
0	Obegriplig text eller uppgiften inte genomförd.	Nästan obefintligt.	I första hand lösryckta satser.	Nästan ingenting rätt.

Figur 9. Bedömningsmodell för uppsatsskrivning (Tuokko 2002: 142, egen översättning).

Den ovanstående bedömningsmodellen används i den här undersökningen som grund för analysen men jag har modifierat modellen och ersatt vissa delar av bedömningsmodellen med andra mått för att få en noggrannare bild av elevernas skriftliga språkproduktion. I de riksomfattande språkproven i A-svenska bedöms elevernas skrivuppgift enligt Tuokkos modell utifrån *läsbarhet*, *uttrycksförråd*, *behandling av ämnet* och *språkliga brister* på

skalan 0-5. Elevuppsatser analyseras i denna undersökning kvantitativt utifrån *läsbarhet*, *ordförråd* och *satsernas syntaktiska komplexitet*, *satskonnektion* samt *utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori*.

Den första aspekten i Tuokkos modell utgör *läsbarhet*. Med läsbarhet avser Tuokko elevens färdighet att producera en flytande och lättläst text för att förmedla ett budskap på svenska. Jag har också inkluderat aspekten läsbarhet i min analys och använder de samma bedömningskriterier som visas i Tuokkos modell i figur 9.

I aspekten *uttrycksförråd* i bedömningsmodellen ovan sätts mångsidigt ordförråd och varierande strukturer som kriterier för de högsta poängen. Tuokkos aspekt uttrycksförråd utvärderar alltså både lexikalisk och syntaktisk kompetens i elevtexterna. I den här undersökningen analyserar jag elevernas uttrycksförråd på ett mera detaljerat sätt än vad den ovanstående bedömningsmodellen möjliggör. Jag analyserar elevernas lexikaliska och syntaktiska kompetens isär och använder flera mått för både lexikalisk och syntaktisk kompetens för att få en tillförlitligare bild av elevernas lexikaliska och syntaktiska kompetens. Således analyserar jag i den här undersökningen elevernas uttrycksförråd med hänsyn till a) produktivitet b) ordvariation c) ordklassfördelning i nominala och verbala ordklasser samt d) satsernas komplexitet med hänsyn till makrosyntagmernas längd och bisatsanvändning. De mått som jag använder är eventuell känsligare för variation i elevtexternas texttyp och genre (se diskussion i kap. 7) än de kriterier som används i Tuokkos modell. Jag anser ändå att Tuokkos modell lämnar mer rum för utvärderarens egen tolkning av vad som till exempel är skillnaden mellan elementärt och anspråkslöst uttrycksförråd och vad som kan ses vara ett lagom uttrycksförråd. Således anser jag att de mått som jag använder är mera objektiva och tjänar därmed bättre mitt syfte att utreda hur stora skillnader det finns mellan flickors och pojkars uttrycksförråd på svenska.

Vid betraktandet av Tuokkos aspekt *behandling av ämnet* kan konstateras att kriterierna för poängen 0-1 och 2-5 inte är helt konsekventa. Kriterier som *lösryckta staser* handlar i första hand om textbindning medan kriterier som *personlig och mångsidig behandling av ämnet* snarast handlar om mångsidigt och varierat ordförråd om man skall behandla ämnet på ett varierat sätt och ur flera olika synvinklar. På grund av att ordförråd undersöks utförligt i

samband med uttrycksförråd koncentrerar jag mig i den här delen av undersökningen särskilt på den kompetens som enligt CEFR hör till pragmatisk kompetens och i synnerhet diskurskompetens. I den här delen av analysen utvärderas bindning av satser i elevtexterna. Textbindning anses i ljuset av den moderna forskningen inom textlingvistik vara en faktor som skiljer högbetygs- och lågbetygstexter åt (jfr Nyström 2000: 206). I den här undersökningen ligger fokus särskilt på satskonnektion på grund av att markering av satskonnektion är enligt Nyström (2000: 208) en medveten strategi för att markera samband i en text och denna strategi kan anses motsvara det som i LP 2004 kallas centrala delar av satsläran och bindingsstrukturerna som också övas i A-svenskundervisning (kap 4.2).

Den sista aspekten av den ovanstående bedömningsmodellen rör sig om språkliga fel i elevtexterna. I ljuset av den moderna andraspråksforskningen betraktas fel som naturlig del av inlärarespråkets utveckling mot målspråkssystemet (se 2.1) och därför kommer i denna undersökning fel i sig inte granskas närmare. Olika slags fel och konstruktioner som eleven väljer att använda avslöjar ändå hans/hennes inlärarespråks utvecklingsnivå. Utvecklingsnivåer analyseras närmare med hjälp av Pienemanns processbarhetsteori (se kap. 3.2).

För att ta reda på om flickor och pojkar i språkbadsundervisning är närmare varandra i sin skriftliga färdighet i svenska än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning kommer elevuppsatserna analyseras i den här undersökningen alltså med hänsyn till läsbarhet, ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet, satskonnektion och utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori. Varje mått använt i den följande analysen diskuterar jag närmare i samband med redovisning av analysen.

8.1 Läsbarhet

I de riksomfattande språkproven i A-svenska åren 2014 och 2015 har eleverna skrivit en 60-80 ord lång text om ett valbart tema. Enligt Tuokkos bedömningsmodell är det första bedömningskriteriet textens läsbarhet. Det står i bedömningsanvisningar av båda proven att särskilt budskapets förmedling ska beaktas vid bedömning av elevtexter. Detta handlar i

första hand om textens läsbarhet. Läsbarhet bedöms här enligt Tuokkos bedömningsmodell där texterna får poäng 0-5 enligt följande kriterier.

5	Angenäm att läsa. Autentisk och flytande.
4	Lättläst och flytande.
3	Något ställe stör läsningen men huvudinnehållet förmedlas.
2	Ställvist svårläst. Språkliga brister. Betydelsen oklar på några ställen
1	Svårläst. Budskapet förmedlas inte på flera ställen.
0	Obegriplig text eller uppgiften inte genomförd

Figur 10. *Bedömning av läsbarhet enligt Tuokko (2002: 142, egen översättning)*

För att göra analysen konsekvent har jag tillfogat några kriterier som har hjälpt mig att urskilja texter mellan poängen 4-5 och 1-3. Texter med ett idiomatiskt svenskt språkbruk fick 5 poäng. Texter som innehöll talspråkigheter och några skrivfel men som varit lättlästa fick 4 poäng. Texten fick 3 poäng om den innehöll några felvalda ord men om innehållet ändå kunde lätt förstås. Om läsaren inte kunde förstå ett ställe i texten fick den 2 poäng. Fanns det flera ställen som inte kunde förstås har texten fått 1 poäng. Helt obegripliga texter fick inga poäng. Läsbarhet kalkylerades i medeltal. Resultat av läsbarhetanalysen visas i den följande tabellen.

Tabell 3. *Läsbarhet, medelvärde*

	Medelvärde
sb-flickor	3,71
sb-pojkar	3,52
t-flickor	3,16
t-pojkar	2,58

Som framgår i tabell 2 ovan har sb-flickor fått det högsta värdet när det gäller texternas läsbarhet. Den största delen av sb-flickorna har fått 3 eller 4 poäng i läsbarhet och flera har också fått 5 poäng. Bara en sb-flicka har fått 2 poäng. Näst högsta värdet har fått sb-pojkar. Också sb-pojkarna har till stor del fått 3-4 poäng när det gäller läsbarhet. Bara två sb-pojkar

har fått 5 poäng eller 2 poäng. T-flickor har fått det tredje högsta värdet. Den största delen av t-flickorna har fått 3 poäng i läsbarhet. En del t-flickor har fått 4 poäng medan en del t-flickor har fått bara 1-2 poäng. Ingen har fått 5 poäng. Det lägsta värdet har fått t-pojkar. Den största delen av t-pojkarna har fått 3 poäng men variationen i den här gruppen är tämligen stor. Dock ingen av t-pojkarna har fått 5 poäng.

När det gäller skillnader mellan flickor och pojkar inom de två grupperna kan konstateras att skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 0,19 och mellan t-flickor och t-pojkar 0,58. Detta betyder att skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är mindre än mellan t-flickor och t-pojkar när det gäller texternas läsbarhet. Således kan fastställas att sb-flickor och sb-pojkar är homogenera än t-flickor och t-pojkar när det gäller texternas läsbarhet.

8.2 Ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet

I Tuokkos bedömningsmodell för de riksomfattande språkproven i A-svenska (2002: 142) är det andra bedömningskriteriet uttryckförråd. De högsta poängen får texter som innehåller mångsidigt ordförråd och växlande strukturer. På grund av att bedömning enligt Tuokkos bedömningsmodell ger en relativt ytlig bild av elevernas uttryckförråd analyseras i den här undersökningen elevernas ordförråd och satsernas komplexitet mer detaljerat. Jag analyserar elevtexterna med hänsyn till a) produktivitet b) ordvariation c) ordklassfördelning i nominala och verbala ordklasser samt d) satsernas syntaktiska komplexitet. I det följande redovisar jag min analys av ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet genom att redogöra för varje delanalys i sitt eget underkapitel. Varje mått som jag använder i analysen diskuterar jag också närmare i var sitt underkapitel. I varje delanalys av ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet kalkyleras utöver medelvärde också medianvärde på grund av att medelvärde är tämligen känslig för kraftiga avvikelser inom grupperna. Av den anledning kompletteras analysen med att räkna också medianvärdet som utjämnar avvikelserna inom elevgrupperna. Genomförandet av analysen följer härnäst.

8.2.1 Produktivitet

Oavsett att i båda analyserade riksomfattande språkproven i A-svenska var instruktionen att skriva en 60-80 ord lång text finns det en stor variation i ordmängd i uppsatserna. Enligt Korkman (1995: 65) visar uppsatsens längd skribentens vilja och beredskap att uttrycka sig. Har skribenten alltså vilja att uttrycka sig och känner sig säker på sitt andraspråk har han/hon inga problem med att uttrycka sig skriftligt. Om skribenten däremot inte är så villig att skriva och känner sig osäker på sitt andraspråk kommer han/hon troligen inte att producera en lång text. Det finns en skillnad om man väljer att skriva knappt 60 ord eller drygt 80 ord särskilt i provsituationen där man ska presentera sin kunskap i andraspråket. Flera undersökningar tyder också på att flickor är mera produktiva i skrift än pojkar (jfr Hultman och Westmans 1977, Korkman 1995, Nyström 2000). Även i språkbadsundersökningar har flickor skrivit längre texter än pojkar (jfr Buss 2002). Enligt Hultman och Westman (1977: 53) finns det ytterligare ett positivt samband mellan antalet ord och betyg. I den följande tabellen visas medelvärde och medianvärde för produktivitet samt variationsvidd i elevtexterna.

Tabell 4. Produktivitet löpord/uppsats, medelvärde, median och variation

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	76,29	70,50	139–53 ord
sb-pojkar	71,04	70,00	87–54 ord
t-flickor	68,53	70,50	94–37 ord
t-pojkar	67,08	67,50	89–32 ord

Som syns i tabell 4 är flickor i båda grupperna genomsnittligt mera produktiva i skrift än pojkar. Särskilt syns t-flickor vara mera produktiva än t-pojkar när man betraktar både medelvärdet och medianvärdet. Variationen inom sb-flickor är tämligen stor och tre sb-flickor hade fått inspirationen att skriva klart längre texter än vad angavs i provanvisningar. Av den anledningen visar medelvärdet avsevärd högre produktivitet för sb-flickor än för sb-pojkar men ser man på medianvärdena är skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar inte anmärkningsvärt stor. Det kan också konstateras att sb-flickor och sb-pojkar syns ha något mer beredskap att uttrycka sig i skrift på svenska än t-flickor och t-pojkar för de kortaste uppsatserna av språkbadselever var ändå 16 ord längre än de kortaste uppsatserna av elever

i traditionell A-svenskundervisning vilket kan ses sammanhålla med högre nivå i svenska. Det kan ändå också konstateras att skillnaderna mellan de två grupperna är ganska små och de mest kunniga av t-flickorna och t-pojkarna skriver lika långa texter som sb-flickor och sb-pojkar. Dock visar både medelvärde och medianvärdet att större del av t-pojkar skriver något kortare texter än elever i andra grupper.

Betraktar man nu skillnaden mellan flickor och pojkar i de två grupperna kan man lägga märke till att t-flickor och t-pojkar är genomsnittligt närmare varandra i produktivitet än sb-flickor och sb-pojkar. Skillnaden mellan t-flickor och t-pojkar är genomsnittligt 1,45 ord medan skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 5,25 ord. Som redan konstaterades hade tre sb-flickor skrivit klart längre texter än andra vilket påverkar medelvärdet. På grund av att medelvärdet påverkas kraftigt av de tre avvikelserna inom sb-flickor anser jag att medianvärdet ger en tillförlitligare bild av skillnaden i produktivitet mellan dessa två grupper och konstaterar således att sb-flickor och sb-pojkar eventuell är homogenera i mitt material än t-flickor och t-pojkar. På grund av att ordantalet i skriftuppgiften var begränsat kan det ändå vara att en del elever hade hållit fast vid anvisningar medan en del synbarligen har skrivit betydligt längre texter. Av den anledningen kan man inte dra säkra slutsatser om skillnaden i produktivitet mellan de två grupperna. För att få säkrare resultat om detta borde elevtexter analyseras vars ordantal inte är begränsat.

8.2.2 Ordvariation

Med ordvariation avses förmågan att variera ord i språkproduktion dvs. att texten eller talet innehåller många olika ord vilket enligt Josephson m.fl. (1990: 45) är en viktig aspekt när man reder ut elevernas språkutveckling. Enligt Nyström (2000: 176) beskriver ordvariation utöver förmågan att variera ord också förmågan att utveckla ett tema för en text med många infallsvinklar innehåller flera ord i motsats till en mycket ensidig text. Även Andersson (2002: 18) lyfter fram att förmågan att skriva innehållsrikt och varierat räknas som ett tecken för kvalitet i skriftlig framställning. I Tuokkos bedömningsmodell (se kap. 8, s. 54) utvärderas elevernas uttrycksförråd också på lexikalisk nivå med hänsyn till uttrycksförrådets mångsidighet vilken är en förutsättning för de högsta poängen.

Det finns olika mått som kan användas för att mäta ordvariation i en text. En vanlig mått är så kallad lex/löp-kvot vilken anger kvoten mellan lexikonord och löpord där lexikonord betyder andelen olika ord och löpord antalet samtliga ord i en text (Hultman & Westman 1977: 48). Enligt Hultman & Westman (1977: 48) är lex/löp-kvoten ändå mycket känsligt för variation i textens längd för i en kort text är det lätt att få in flera olika ord än i en längre text. I mitt material varierar texternas längd avsevärd och det finns också mycket korta texter med som då skulle få en hög lex/löp-kvoten på grund av att de är så korta. Därför har jag bestämt mig att ta med i räkningen bara elevtexter som har minst 60 ord.

För att komplettera ordvariationsanalysen används också ett annat mått för ordvariation presenterat i Hultman och Westman (1977: 56) som inte är så känsligt för textens längd som lex/löp-kvoten är. Kvoten heter ordvariationsindex (OVIX) och kalkyleras med en logaritmisk formel⁶. OVIX baserar sig på antal löpord och lexikonord på det sättet att texter med en större andel olika ord i förhållande till textens längd får ett högre värde jämfört med texter med få olika ord. Problemet med OVIX är ändå att den inte ger säkra resultat för texter som har mindre än 100 löpord (Andersson 2002: 18). Av den anledningen ska dessa resultat tolkas med ett visst förbehåll. För att få jämförbara resultat har med i OVIX-räkningen åter tagits bara elevtexter som har minst 60 ord. Både lex/löp-kvot och OVIX-värde har räknats med det totala antalet löpord i elevtexterna för att måtten sinsemellan är jämförbara. Först anges och diskuteras värdena för lex/löp-kvot i tabell 5 och därefter följer värdena för OVIX i tabell 6.

Tabell 5. Lex/löp-kvot, medelvärde, median och variation

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	67,14	66,91	83,33–55,00
sb-pojkar	65,87	66,67	83,33–56,67
t-flickor	63,84	63,36	76,67–56,67
t-pojkar	65,82	65,33	76,67–58,33

⁶ $V = N^{(2-N^k)}$ där N är antalet löpord, V antalet lexikonord och k en konstant. OVIX=1/k (Hultman & Westman 1977: 264.)

Av tabell 5 framgår att sb-flickor och sb-pojkar har något större ordvariation i sina texter än t-flickor och t-pojkar. Östlund-Stjärnegårdh (2002: 89) konstaterar också att ordvariationen ökar med ökande språkbehärskning och skrivförmåga. När det gäller variationen inom grupperna kan konstateras att variationen är nästan lika stor i alla grupper. Dock hos sb-flickor och sb-pojkar något större. Sb-flickor syns ha den största ordvariationen i sina texter men skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är liten särskilt när man betraktar medianvärdena. Medelvärde av sb-flickor anger att sb-flickor har större ordvariation än sb-pojkar. Skillnaden utjämnas när man ser på medianvärdet vilket tyder på att det hos sb-flickor finns mera elever som har något mindre ordvariation i sina texter än vad medelvärdet anger och några elever som har större ordvariation än de flesta vilket drar upp medelvärdet. Det intressanta är att t-pojkar syns ha större ordvariation i sina texter än t-flickor vilka har de allra lägsta värdena. Det lägsta värdet av en t-pojke är också högre än det lägsta värdet i andra grupper. Detta kan bero på att t-pojkar generellt har skrivit kortare texter än andra. Som konstaterades ovan är detta mått känsligt för textens längd och särskilt om texter är väldigt korta. Å andra sidan kan t-flickor ha varit mera försiktiga i skrivandet och försökt använda bara till dem själva bekanta ord för att undvika fel. Ser man på skillnad mellan flickor och pojkar mellan de två grupperna visar medelvärdena för lex/löp-kvot att sb-flickor och sb-pojkar är närmare varandra än t-flickor och t-pojkar för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 1,27 medan skillnaden mellan t-flickor och t-pojkar är 1,98. Också medianvärdena visar det samma för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 0,24 medan skillnaden mellan t-flickor och t-pojkar är 1,97. I fråga om lex/löp-kvot är alltså sb-flickor och sb-pojkar homogenera än t-flickor och t-pojkar. Hur värdena för OVIX ser ut visas i den följande tabellen.

Tabell 6. OVIX, medelvärde, median och variation

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	50,30	46,04	64,25–36,34
sb-pojkar	48,23	48,10	73,53–30,38
t-flickor	43,69	42,16	63,18–31,89
t-pojkar	46,99	42,03	66,87–39,61

Som syns i tabell 6 visar också värdena för OVIX att sb-flickor och sb-pojkar har större ordvariation i sina texter än t-flickor och t-pojkar. I fråga om medelvärdena syns sb-flickor ha den största ordvariationen i sina texter men ser man på medianvärdena är det sb-pojkar som har fått det högsta OVIX-värdet. Både hos sb-flickor och hos t-pojkar syns det finnas elever som varierar flitigare ord än de flesta i sina texter vilket drar upp medelvärdet. Intressant är också att variationen är störst hos sb-pojkar som har både det allra högsta och lägsta värdet. Ändå visar både medelvärdet och medianvärdet sammanslags bild av ordvariationen hos sb-pojkar. Ser man på medelvärdet av t-flickor och t-pojkar syns t-pojkar igen ha större variation än t-flickor. Denna skillnad utjämnas ändå när man betraktar medianvärdena. Variationsvidden avslöjar ändå att både det högsta och lägsta värdet av t-pojkar är högre än hos t-flickor. Det lägsta värdet är också igen högre än det lägsta värdet hos andra grupper. Medelvärdena för OVIX visar ytterligare att sb-flickor och sb-pojkar är närmare varandra för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar angående de genomsnittliga OVIX-värdena är 2,07 medan skillnaden mellan t-flickor och t-pojkar är 3,3. Däremot visar OVIX-medianvärdet större skillnad mellan sb-flickor och sb-pojkar då skillnaden är 2,06 medan skillnad mellan t-flickor och t-pojkar är 0,13. På grund av att det hos sb-flickor och t-pojkar synbarligen finns elever som varierar flitigare ord än de flesta och drar därmed upp medelvärdet betraktar jag igen medianvärdet för ett mer tillförlitligt mått och konstaterar att enligt OVIX-analysen är t-flickor och t-pojkar homogenera än sb-flickor och sb-pojkar.

För att komplettera ordvariationsanalysen analyserar jag ännu elevtexternas ordmedellängd som enligt Andersson (2002: 13) fångar upp variation och specifikation av ordförrådet i en text. Som Hultman och Westman (1977: 76) konstaterar är de vanligaste orden i ett språk oftast enstaviga och korta medan lågfrekventa och ovanliga ord oftast är flerstaviga. Enligt Nyström (2002: 179) är bruk av långa ord då ett tecken för ett varierat innehåll. Även Andersson (2002: 13) framhäver att en hög ordmedellängd kan tyda på ett varierat språk där till exempel svenskans stora möjligheter att bilda nya ord genom sammansättningar och avledningar utnyttjas. I den följande tabellen ges en översikt över ordmedellängden i de två elevgrupperna.

Tabell 7. Ordmedellängd (antal bokstäver/ord), medelvärde, median och variation

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	4,32	4,25	5,31–3,75
sb-pojkar	4,28	4,28	4,79–3,79
t-flickor	4,12	4,14	4,6–3,72
t-pojkar	4,28	4,33	4,76–3,88

Som syns i tabell 6 finns det inga stora skillnader i fråga om ordmedellängd mellan grupperna. Det högsta genomsnittliga värdet har vidare sb-flickor och det andra högsta värdet sb-pojkar och t-pojkar. Vidare har t-flickor det allra lägsta värdet både i fråga om medelvärde och medianvärdet. Även i ordmedellängdsanalysen visar det sig att det finns några elever hos sb-flickor som skriver genomsnittligt längre ord än andra vilket drar upp medelvärde. Ser man på medianvärdet för t-pojkar visar det sig att det hos t-pojkar finns mer elever som skriver längre ord än medelvärde för denna grupp anger. Jämför man skillnaden mellan flickor och pojkar mellan dessa två grupper kan konstateras att sb-flickor och sb-pojkar är något homogenera än t-flickor och t-pojkar. I fråga om medelvärde är skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar 0,04 och mellan t-flickor och t-pojkar 0,16. De motsvarande medianvärdena är 0,03 och 0,19.

Sammanfattningsvis kan konstateras att språkbadeleverna synbarligen har större ordvariation i sina uppsatser än eleverna som lär sig svenska i traditionell undervisning vilket hänger samman med det att språkbadeleverna har lärt sig svenska längre. Överraskande har t-pojkar mer varierat ordförråd än t-flickor. Detta kan bero på att t-flickor har varit mera försiktiga i skrivandet och försökt använda till dem själva bekanta ord för att undvika fel. En annan förklaring är att t-pojkarnas texter är generellt kortare än t-flickornas texter och därmed kan de innehålla flera olika ord än längre texter. Analysresultaten av såväl lex/löpkvot och ordmedellängd tyder på att sb-flickor och sb-pojkar är något närmare varandra än t-flickor och t-pojkar när det gäller ordvariation. På grund av att det hos sb-flickor och t-pojkar finns elever som hade fått tydligt högre OVIX-värdet än de flesta och därmed dragit upp medelvärdena betraktas medianvärdena som ett mer tillförlitligt mått och konstateras således att när det gäller resultatet av OVIX-analysen är t-flickor och t-pojkar homogenera än sb-flickor och sb-pojkar. Det som ändå ska minnas är att både ordvariation och

ordmedellängd påverkas av textens genre och ämne (Andersson 2002: 13, Nyström 2002: 178). På grund av att elevtexterna hade många olika teman ska dessa resultat tolkas med ett visst förbehåll.

8.2.3 Nominala och verbala ordklasser

För att analysera elevernas uttrycksförråd har jag valt att analysera även ordklassfördelning i nominala och verbala ordklasser på grund av att användning av de nominala ordklasserna indicerar enligt Hultman och Westman (1977: 98) ett mer nyanserat och innehållsrikt språk vilket då kan ses sammanhålla med ett brett och mångsidigt uttrycksförråd. Enligt Hultman och Westman (1977: 89) tenderar en text med nominalt språk också att få högre betyg än text med mer verbalt språk för det visade sig i Hultmans och Westmans (1977) studie om gymnasistuppsatser att femmorna hade mest av den nominala stilen medan ettorna hade mest av den verbala och talspråkliga stilen.

Den nominala stilen tyder enligt Hultman & Westman (1977: 86) på att nominalfrasen spelar en framträdande roll i en uppsats vilket kommer till uttryck i en hög andel substantiv, adjektiv, räkneord, particip och prepositioner. Den nominala stilen liknar vuxenspråk och bruksprosa. Den verbala stilen är däremot lik talspråket och innehåller relativt många pronomen, verb, adverb och konjunktioner. (Hultman & Westman 1977: 86.) Korkman (1995: 118) beskriver vidare den nominala stilen som utvecklad och kognitivt mer krävande medan den verbala stilen som icke-krävande och mer otydlig. Enligt Josephson m.fl. (1990: 40) präglas nominalstilen därtill av hög komplexitet och koncentration och kan beskrivas som mer professionellt skrivsätt.

I Hultmans och Westmans studie (1977: 88) placerar sig gymnasisternas skrivstil mellan talspråk och bruksprosa på det sättet att ettornas skrivstil liknar talspråket och femmornas skrivstil bruksprosa. Enligt Hultman och Westman (1977: 89) finns det också skillnad mellan pojkar och flickor då pojkar har mest av de nominala ordklasserna och flickorna mest av de verbala. Även i andra undersökningar har denna tendens kunnat fastställas (jfr Korkman 1995: 121, Andersson 2002: 23). Korkman (1995) undersökte skriftlig svenskfärdighet av finskdominerade tvåspråkiga elever som använder svenska egentligen bara i skolan och

huvudsakligen finska utanför skolan. Korkman (1995: 121) fastställde att denna tvåspråkiga undersökningsgrupp hade mer av den talspråkliga stilen än den enspråkiga kontrollgruppen i sina texter. I språkbadsammanhang har Buss (2002: 126–138) undersökt uppdelning av ord i de innehållstunga ordklasserna substantiv, verb och adjektiv i elevuppsatserna skrivna av elever i åk 4 och åk 9 och fått däremot fram att i språkbadsgrupper är det flickor som använder mera substantiv än verb medan i den svenskspråkiga jämförelsegruppen använder pojkar en större andel substantiv än flickor. Vidare konstaterar Buss (2002: 136) att såväl i språkbadsgruppen och i den svenskspråkiga jämförelsegruppen har flickor och pojkar större andel substantiv än verb i sina uppsatser. Även Björklund (1996) har undersökt språkbadselevernaskriftliga produktion i åk 3 och fastställt att språkbadselever använder fler substantiv än verb i sina uppsatser.

Jag använder i den här analysen Hultmans och Westmans (1977) och Korkmans (1995) metoder för att få fram ordens uppdelning i nominala och verbala ordklasser. Till nominala ordklasser hör som i Korkmans studie (1995: 121) substantiv, adjektiv, räkneord, artiklar, particip och prepositioner och till verbala ordklasser verb, pronomen, adverb och konjunktioner. För ordklassfördelning har jag använt definitioner som används i Hultman (2003) med de samma undantag som finns i Hultman och Westman (1977: 84–85). Det innebär att till pronomen även räknas den fristående bestämda artikeln (*den, det, de*), till räkneord hör också obestämda artiklar (*en, ett*), till adjektiven räknas även t-formerna av adjektiv i adverbial användning, participen bildar en egen ordklass och till adverbena räknas även *då* och *när* trots att de skulle vara temporala konjunktioner. Utanför analysen har jag lämnat infinitivmärke *att* och alla interjektioner. I tabell 8 syns antalet nominala ordklasser i elevuppsatserna och i tabell 9 antalet verbala ordklasserna.

Tabell 8. *Nominala ordklasser % av löpord, medelvärde, median och variation*

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	40,74%	41,70%	55,20% – 19,30%
sb-pojkar	41,60%	43,50%	54,70% – 22,40 %
t-flickor	42,98%	43,95%	54,50% – 26,90 %
t-pojkar	45,82%	47,60%	58,10% – 28,20%

Av tabell 8 framgår att pojkar har mera av de nominala ordklasserna än flickor, vilket stödjer tidigare studier (jfr Hultman & Westman 1977, Korkman 1995, Andersson 2002). T-flickor och t-pojkar har mera av de nominala ordklasserna i sina uppsatser än sb-flickor och sb-pojkar både i fråga om medelvärde och medianvärde, vilket stämmer överens med Korkmans (1995: 121) undersökning. Sb-flickor syns ha minst nominala ordklasser i sina texter både när man ser på medelvärdet och medianvärdet. Däremot har t-pojkar mest av de nominala ordklasserna i sina texter. Jämför man skillnaden mellan flickor och pojkar i de två grupperna kan man fastställa att sb-flickor och sb-pojkar är närmare varandra än t-flickor och t-pojkar för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar 0,86 i fråga om medelvärde och 1,8 i fråga om medianvärde. De motsvarande värdena för t-flickor och t-pojkar är 2,84 och 3,65. Antalet verbala ordklasser i elevtexterna visas i tabell 9.

Tabell 9. *Verbala ordklasser % av löpord, medelvärde, median och variation*

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	58,48%	56,55%	80,60% – 42,80%
sb-pojkar	58,29%	56,00%	77,60% – 42,70%
t-flickor	57,02%	56,45%	73,00% – 45,40%
t-pojkar	54,05%	52,35%	70,50% – 41,90%

Av tabell 9 framgår att alla grupper skriver mer i verbal än nominal stil. I båda grupperna har flickor mera av den verbala stilen än pojkar. Mina resultat strider mot Buss (2002) resultat men det ska hållas i minnet att Buss analyserade bara de innehållstunga ordklasserna dvs. substantiv, verb och adjektiv. Sb-flickor, sb-pojkar och t-flickor använder sinsemellan nästan lika mycket verbala ordklasser. Dock det finns hos sb-flickor och sb-pojkar elever som i hög grad använder verbala ordklasser vilket drar upp medelvärdet. Vidare har t-pojkar minst verbala ordklasser i sina texter. Angående verbala ordklasser är skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar 0,19 i fråga om medelvärde och 0,55 i fråga om medianvärde. Hos t-flickor och t-pojkar är skillnaden 2,97 i fråga om medelvärde och 4,1 i fråga om medianvärde. Det kan alltså konstateras att också angående verbala ordklasser är sb-flickor och sb-pojkar homogenare.

För att komplettera analysen har jag ännu räknat s.k. *nominalkvot* som enligt Hultman & Westman (1977: 88) och Korkman (1995: 123–124) visar de största skillnaderna mellan den nominala och verbala stilen. Enligt Melin & Lange (1995: 44) anger nominalkvot graden av informationspackning i en text. Kvoten räknas genom att dividera antal substantiv (inkl. egennamn), particip och prepositioner med antal verb, adverb och pronomen. Värdena finns i tabellen nedan.

Tabell 10. *Nominalkvot i elevuppsatserna, medelvärde, median och variation*

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	0,656	0,577	1,333–0,205
sb-pojkar	0,674	0,684	1,333–0,268
t-flickor	0,675	0,658	1,069–0,318
t-pojkar	0,803	0,839	1,259–0,382

Det framkommer av tabell 10 att värdena motsvarar ganska väl resultat av ordklassfördelning i nominala och verbala ordklasser. T-flickor och t-pojkar har genomsnittligt något högre nominalkvot än sb-flickor och sb-pojkar även om skillnaden mellan t-flickor och sb-pojkar är minimal. Medianvärdet visar däremot att sb-pojkar har något större nominalkvot än t-flickor men skillnaden är liten. Sb-flickor har vidare det lägsta värdet och t-pojkarna det högsta värdet. Ser man på medianvärdet för sb-flickor visar det sig också att det hos sb-flickor finns flera elever vars nominalkvot är lägre än medeltalet. Den interna variationen är också något större hos sb-flickor och sb-pojkar för sb-flickor och sb-pojkar har både de högsta och de lägsta värdena. De lägsta värdena är således något högre hos t-flickor och t-pojkar. Vidare kan konstateras att pojkar generellt syns behärska väldigt bra den nominala skrivstilen för pojkar har högre genomsnittliga värdena i båda grupperna både i fråga om medelvärde och medianvärdet. Sb-flickor och sb-pojkar är ändå homogenera för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 0,018 beträffande medelvärde och 0,107 beträffande medianvärdet medan de motsvarande värdena för t-flickor och t-pojkar är 0,28 och 0,181.

När man betraktar mina resultat angående både ordens uppdelning i nominala eller verbala ordklasser och nominalkvot kan konstateras att i min undersökning har t-flickor och t-pojkar något mer av den nominala stilen i sina uppsatser än sb-flickor och sb-pojkar. Vidare visades det sig att variationen var allra störst hos sb-flickor och näst störst hos sb-pojkar i fråga om nominalkvot. Mina resultat strider mot Buss (2002) undersökning men detta kan bero på att Buss endast undersökte ordens uppdelning i de innehållstunga ordklasserna. Mina resultat ger däremot stöd till Korkmans (1995) undersökning. Att sb-flickor och sb-pojkar syns skriva något mer talspråkligt kan ha sin grund i att de lär sig svenska genom att tala svenska. Dock ska man också hålla i minnet att den nominala skrivstilen utvärderas som mer professionell och kunskapen att skriva skriftspråkligt kan vara värdefullt till exempel i fortsatta studier. I båda grupperna hade pojkar genomsnittligt mera av den nominala stilen medan flickor hade mera av den verbala stilen i sina uppsatser. Resultatet stödjer således tidigare studier angående flickors och pojkars stil att skriva (jfr Hultman & Westman 1977, Korkman 1995, Andersson 2002). Trots att sb-flickor och sb-pojkar hade skrivit mer i verbal stil var de ändå homogenare än t-flickor och t-pojkar.

8.2.4 Satsernas syntaktiska komplexitet

För att uppnå de högsta poängen i fråga om uttryckförråd ska elever enligt Tuokkos bedömningsmodell (se kap. 8, s. 54) använda varierande strukturer i sina uppsatser. Under varierande strukturer kan förstås att eleven ska kunna använda syntaktiskt mera komplexa meningar i stället för mycket enkla och korta meningar. För att mäta komplexitet i texterna analyserar jag i den här undersökningen meningslängd och bisatsanvändning i elevtexterna. Enligt Laurén (1994: 48) indikerar längre meningar komplexitet i texten för längre meningar normalt innehåller flera bisatser och utbyggda nominalfraser. På grund av att inlära språket utvecklas mot större komplexitet har meningslängden använts som mått också för språkutvecklingen (Laurén 1994: 48). Också i Hultman och Westman (1977) samt Korkman (1995) har meningslängd används som mått för att mäta elevtexternas komplexitet. Hultman och Westman (1977: 188) påpekar ändå att det också finns kontrovers med måttet meningslängd vilket beror på stiltendenserna dvs. om texten karakteriseras av nominal eller verbal stil. Enligt Hultman och Westman (1977: 188) innehåller den verbala stilen å ena sidan en viss enkelhet som drar ned meningslängden och å andra sidan en pratighet som ökar

meningslängden. Det finns också motverkande krafter inom den nominala stilen då den har en viss komplexitet som drar upp meningslängden samtidigt som den har en tendens till koncentration som drar ner meningslängden. (Hultman och Westman 1977: 188.) Trots den här problematiken används måttet meningslängd för att mäta komplexitet i elevtexterna i den här undersökningen. Som Östlund-Stjärnegårdh (2002: 147, 149) påpekar ska det ändå hållas i minnet att också typ av text kan påverka på meningslängd och bisatsanvändning.

Med begreppet *mening* kan hänvisas antingen till *grafisk mening* eller till *syntaktisk mening* som också kallas *makrosyntagm*. Enligt Josephson m.fl. (1990: 29) betyder en grafisk mening allting mellan stor bokstav och skiljetecken. På grund av att eleverna i 9:e klass kan ha problem med interpunktionen används i denna analys syntaktisk mening dvs. makrosyntagm som analysenhet. Med makrosyntagm menas som i Josephson m.fl. (1990: 29) ”den största syntaktiska enheten där inget led är oberoende av de andra, dvs. i princip en huvudsats med eventuella bisatser”. Enligt Loman och Jörgensen (1971: 18) indelas makrosyntagmerna i fyra grupper som är *meningsmakrosyntagm*, *interjektionsmakrosyntagm*, *tilltalsmakrosyntagm* och *meningsfragment*. I den här undersökningen beaktas alla typer av makrosyntagmer. Antalet ord per makrosyntagm i elevtexterna visas i den följande tabellen.

Tabell 11. Antalet ord per makrosyntagm, medelvärde, median och variation

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	10,26	9,97	20,67–7
sb-pojkar	9,89	8,88	15,5–7
t-flickor	7,94	7,29	19,75–4,64
t-pojkar	7,21	7,43	9,13–4,69

Som syns i tabell 11 ovan har sb-flickor och sb-pojkar skrivit längre makrosyntagmer än t-flickor och t-pojkar vilket kan bero på att deras inlärarspråk redan innefattar större komplexitet på grund av längre inlärningsstid. Den individuella variationen är ändå tämligen stor särskilt hos flickor i båda grupperna. Anmärkningsvärd är också att t-pojkars längsta makrosyntagmer är väsentligt kortare än i andra grupper. Trots att det hos t-flickor finns

elever som skriver långa makrosyntagmer skriver de flesta lika långa eller till och med kortare makrosyntagmer än t-pojkar vilket syns när man betraktar medianvärdet. Den gruppinterna skillnaden mellan flickor och pojkar är mindre mellan sb-flickor och sb-pojkar i fråga om medelvärde medan större i fråga om medianvärde. Beträffande medelvärdet är skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar 0,37 ord per makrosyntagm och mellan t-flickor och t-pojkar 0,73 ord per makrosyntagm. I fråga om medianvärdet är däremot skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar 1,09 och mellan t-flickor och t-pojkar 0,14. På grund av att det både hos sb-flickor och t-flickor finns elever som skriver längre makrosyntagmer än de flesta anser jag att medianvärdet ger en tillförlitligare bild av meningslängden och konstaterar att t-flickor och t-pojkar är homogenare i mitt material beträffande meningslängd.

Ett annat mått som hänger nära samman med meningslängd och mäter komplexitet i texten är andelen bisatser (jfr Laurén 1994: 56). Bisatsanvändning kan enligt Laurén (1994: 48) tolkas som inlärarespråkets utveckling mot större komplexitet. Å andra sidan kan en hög andel bisatser tyda på talspråklig stil i elevuppsatserna (Hultman och Westman 1977: 185). I Hultman och Westman (1977: 176) görs ett utkast för utvecklingsgång för bisatsanvändning för svenska gymnasister:

- (1) Mest huvudsatser. Atomistiskt småbarnsspråk.
- (2) Ökande antal bisatser: barnet börjar sortera informationen i huvudsak och bisak.
- (3) Minskade antal bisatser: övergång till vuxet språk som utmärks av koncentration och överblick.

Denna utvecklingsgång är konstruerad för gymnasister som har svenska som modersmål och som därmed kan förväntas behärska en koncentrerad stil att skriva. Elevgrupperna i mitt material kan ändå inte förväntas vara på den högsta nivån i bisatsanvändning. Enligt färdighetsbeskrivning i LP 2004 (bilaga 1) behärskar elever samordning och underordning först på nivå B1.2 vilket kan ses motsvara den andra nivån (2) i Hultmans och Westmans utvecklingsgång och den goda nivån (betyget 8) i slutet av årskurs 9 förutsätter endast A2.1 nivå. Bisatsanvändning hör också till det högsta utvecklingsstadiet i processbarhetsteori (kap 3.2). Således anser jag att elevgrupperna i den här undersökningen inte kan ha uppnått den högsta nivån i bisatsanvändning som karakteriseras av koncentration och överblick utan befinner sig på den första (1) eller andra (2) nivån beträffande bisatsanvändning. Följaktligen

anser jag som Laurén (1994: 59) att bisatsanvändning först och främst är en indikator för komplexitet i elevtexterna.

I den här undersökningen beräknas bisatstätheten som relationen mellan bisatser och alla satser. Jag har definierat *sats* enligt Hultman (2003: 271) som ”en grammatisk konstruktion som består av subjektssled (ett nominalt satsled som är satsens subjekt) och predikatsled (en verbfras som innehåller ett finit verb)”. Som sats har jag inte räknat meningsfragment, tilltalsmakrosyntagmer eller interjektionsmakrosyntagmer för jag har förutsett en nexusförbindelse mellan subjekt och predikat. Som sats har jag som Korkman (1995: 205) vidare kalkylerat satsförkortningar om de har en verbkärna. Bisatstätheten i elevtexterna anges i den nedanstående tabellen.

Tabell 12. *Bisatser % av alla satser, medelvärde, median och variation*

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	28,51%	27,40%	72,7% – 0%
sb-pojkar	24,64%	20,00%	54,5% – 0 %
t-flickor	16,84%	13,35%	55% – 0%
t-pojkar	13,02%	16,15%	40% – 0%

Som framkommer av tabell 12 använder sb-flickor och sb-pojkar flera bisatser än t-flickor och t-pojkar vilket stödjer resultatet av meningslängdsanalysen för längre meningar kopplas till flitigare bisatsanvändning. Sb-flickor hade både längsta makrosyntagmer och flest bisatser. Inom alla grupper är variation i bisatsanvändning tämligen stor. Avsevärd är ändå antalet elever i grupperna som inte alls använder bisatser. Av sb-flickor bara 3 % alltså en flicka undgick att använda bisatser. Antalet sb-pojkar som inte använde bisatser var 17 % (4 pojkar). Av t-flickorna använde 30 % (9 flickor) inga bisatser och av t-pojkar 41 % (5 pojkar). Detta kan tyda på att t-flickor och t-pojkar inte än har nått så hög utvecklingsnivå i svenska att de kunde använda bisatser i sina texter (jfr kap. 3.2). Både medelvärdena och medianvärdena av t-flickor och t-pojkar motsvarar värdena för analysen av meningslängd. Hos t-flickor finns det elever som skriver längre meningar än de flesta och synbarligen använder därigenom också flera bisatser än de flesta. Situationen hos t-pojkar är däremot det

motsatta. Hos t-pojkar finns det mera elever som skriver kortare meningar och använder färre bisatser eller inga alls. Enligt Hultman och Westman (1977:186) har hög andel bisatser koppling till verbal stil att skriva. På grund av att ordklassfördelningsanalysen visade att sb-flickor och sb-pojkar använder mera av de verbala ordklasserna kan resultat av denna analys eventuell ge stöd till antagandet att sb-flickor och sb-pojkar skriver mera i verbal stil. Skillnaden mellan flickor och pojkar i de två grupperna är nästan lika stor i fråga om medelvärde för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 3,87 % och mellan t-flickor och t-pojkar 3,82 %. På grund av att det finns stor variation i alla grupper anser jag att medianvärdet är ett tillförlitligare mått än medelvärdet. I fråga om medianvärdena är skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar 7,40 % och mellan t-flickor och t-pojkar 2,8 % vilket betyder att t-flickor och t-pojkar är homogenera i bisatsanvändning än sb-flickor och sb-pojkar.

Sammanfattningsvis kan konstateras att sb-flickor och sb-pojkar syns ha högre komplexitet i sina uppsatser mätt i meningslängd och bisatsanvändning än t-flickor och t-pojkar. Sb-flickor såväl skriver längsta meningar och använder flest bisatser. Anmärkningsvärd är också att de längsta meningarna av t-pojkar var väsentligt kortare än i andra grupper och till och med 40 % av t-pojkarna undgick att använda bisatser i sina texter. Skillnaden mellan flickor och pojkar är mindre mellan t-flickor och t-pojkar både angående meningslängd och bisatsanvändning.

8.3 Satskonnektion

Den tredje aspekten i Tuokkos bedömningsmodell handlar om *behandling av ämnet* (se kap. 8, s. 54). Som konstaterades tidigare är kriterierna i den här aspekten ambivalenta. Å ena sidan tyder kriterierna på mångsidig respektive ensidig behandling av ämnet som kan kopplas ihop med varierat och mångsidigt ordförråd. Till exempel skriver Hultman och Westman (1977: 59–60) att man genom ordvariation kan tillföra fler synpunkter på det man skriver om. Å andra sidan rör sig kriterierna om textbindning då texten med de lägsta poängen innehåller i första hand lösryckta satser. På grund av att ordförråd och variation av

ord redan har granskats i den här undersökningen koncentrerar jag mig i den här delen av undersökningen på textbindning.

Textbindning kan sägas ha blivit en viktig faktor vid textbedömning. Nyström (2000: 206) till exempel påpekar att det finns flera undersökningar som visar att textbindning är en faktor som skiljer högbetygs- och lågbetygstexter åt. Även Östlund-Stjärnegårdh (2002) har undersökt bedömning av gymnasieelevernas texter och fått fram att ett viktigt kriterium för en godkänd elevtext är att texten har en så kallad ”röd tråd”. Med ”röd tråd” förstår Östlund-Stjärnegårdh (2002: 110) främst sammanhang i en text. Nyström (2000: 206) konstaterar vidare att man numera intresserar sig alltmer för textens sammanhang, kommunikativ funktion och helhetsperspektiv i stället för enstaka delar i texten. Dessa egenskaper i en text sammanfaller i första hand med textbindning.

Med begreppet *textbindning* avses enligt Hellspong & Ledin (1997: 80) det hur satser och meningar i en text samspelar med varandra. Nyström (2001: 10) sammanfattar vidare att textbindning utgörs av de textinterna mekanismerna som bygger textens sammanhang. I Nyström (2001) redogörs för tre sådana mekanismer för textbindning som är *referensbindning*, *satskonnektion* och *tematik*. I Hellspong & Ledin (1997: 81) tilläggs ytterligare *retorisk bindning* som en typ av textbindning⁷. Begrepp som ligger nära samman med textens sammanhang är *koherens* och *kohesion*. Nyström (2001: 11) definierar koherens som ”de djupt liggande innehållssamband som bildar texten” och kohesion som ”de lokala sambandsmekanismer som uttrycker samband på textytan”. I den här undersökningen koncentrerar jag mig på mekanismen som skapar kohesion i en text, nämligen satskonnektion.

I de flesta svenska undersökningar av textbindning har referensbindning och satskonnektion varit föremålet för studium (jfr Nyström 2000: 206). Valet att analysera satskonnektion i elevtexterna i den här undersökningen hade två grunder. För det första finns det enligt Nyström (2000: 208) en skillnad mellan referensbindning och satskonnektion beträffande

⁷ För närmare definitioner och presentationer av de olika textbindningstyperna se Nyström 2001, Hellspong & Ledin 1997.

skribentens medvetandenivå. När det gäller satskonnektion använder skribenten en medveten strategi för att markera samband i en text vilket också övas enligt LP 2004 (2004: 131) i A-svenskundervisning medan referensbindning snarare beskrivs som en omedveten process då den alltid finns i en text (Nyström 2000: 208–209). I detta ljus kan man tänka att erfarna och vana skribenter har större förmåga att använda olika typer av referensbindningar. Detta kan ändå vara svårt när eleven skriver på andraspråket till exempel på grund av begränsat ordförråd. För att det i den här undersökningen främst är kunskap i andraspråket i stället för allmän skrivkunnighet som studeras tycks det vara mer meningsfullt att studera satskonnektion i elevtexterna. För det andra är det enligt Nyström (2001: 60) lämpligast att studera referensbindning och tematisk bindning med kvalitativa metoder. På grund av det begränsade omfånget i den här undersökningen är det ändå inte möjligt att genomföra en fullständig kvalitativ analys av referensbindning eller tematisk bindning i elevtexterna. Till följd av dessa aspekter har analys av textbindning här begränsats till konnektivbindning som studeras med kvantitativa metoder.

Konnektivbindning kommer till uttryck när en konnektor som är ett ord eller en fras sätts ut i texten för att markera ett samband mellan satserna (Nyström 2000: 208). Hellspong & Ledin (1997: 88) definierar *konnektiv* som en språklig markör för två meningars logiska samband och *konnektivbindning* som själva sambandet. Nyström (2001: 101–103) urskiljer fyra typer av satskonnektion vilka anger vilken typ av samband som markeras mellan satserna: *additiv*, *temporal*, *komparativ* och *kausal*. Huvudtyperna och några undertyper av konnektivbindning anges med exempel i den följande figuren.

Additiv	<i>och, samt, dessutom</i>
Alternativ	<i>eller</i>
Temporal	<i>sedan, sen, innan</i>
Rumslig	<i>där</i>
Komparativ	<i>som, än</i>
Adversativ	<i>men</i>
Kausal	<i>eftersom, därför att</i>
Villkor	<i>om</i>

Figur 11. *Typer av satskonnektion med exempel enligt Nyström (2001: 101–103)*

Med additiv konnektion anges som i Nyström (2001: 101) att något läggs till något annat. Till additiv konnektion hör också alternativ konnektion. Temporal konnektion markerar tidsföljd och till denna kategori hör också konnektiver som markerar rumsliga relationer. Den tredje kategorin är komparativa konnektioner vilka bygger på jämförelse. (Nyström 2001: 101–102.) I Hellspång & Ledin (1977: 89) kallas komparativ konnektion *adversativ* vilken bygger snarare på motsats än jämförelse. Här följs ändå Nyströms uppdelning och adversativ konnektion ses som en undergrupp av komparativ konnektion. Till sist anger kausal konnektion ett orsakssamband. En slags kausal konnektion är också villkor som vanligtvis markeras med *om*. (Nyström 2001: 102.) Hellspång & Ledin (1997: 89) anger också andra undergrupper till konnektioner men i den här undersökningen följs Nyströms uppdelning.

I den följande tabellen anges antalet konnektiver per 100 makrosyntagmer. På grund av att medelvärden påverkas av kraftiga avvikelser inom elevgrupper har jag kalkylerat också medianvärdet som inte är så känsligt för kraftiga avvikelser i materialet.

Tabell 13. Konnektiver/100 makrosyntagmer, medelvärde, median och variation

	Medelvärde	Median	Variationsvidd
sb-flickor	67,99	55,80	233,30–25,00
sb-pojkar	63,80	58,30	150,00–20,00
t-flickor	47,01	47,75	150,00 – 8,30
t-pojkar	47,21	33,05	144,4–16,7

Som tabell 13 visar använder sb-flickor och sb-pojkar flera konnektiver än t-flickor och t-pojkar beträffande både medelvärdet och medianvärdet. Detta är förståeligt på grund av att sb-flickor och sb-pojkar också har längre makrosyntagmer än t-flickor och t-pojkar (jfr kap. 8.2.4). Följaktligen kan antas att sb-flickor och sb-pojkar skriver omfångsrikare makrosyntagmer och markerar frekvent samband mellan satserna. Variationen är störst hos sb-flickor och medelvärdet visar att det finns somliga sb-flickor som använder betydligt fler konnektiver än de flesta. I fråga om medianvärdet visar det sig att sb-pojkar har flest konnektiver i sina texter. Trots att t-flickor och t-pojkar genomsnittligt skriver nästan lika långa meningar visar medianvärden att t-flickor generellt använder flera konnektiver än t-pojkar. Hos t-pojkar finns elever som använder flera konnektiver än de flesta men medianvärdet visar att t-pojkar generellt använder minst konnektiver i sina texter. Skillnaden mellan flickor och pojkar är genomsnittligt mindre mellan t-flickor och t-pojkar för skillnaden är 0,2 medan skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 4,19. Medianvärdena visar ändå det motsatta för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är 2,5 och mellan t-flickor och t-pojkar 14,7. På grund av att variationen är stor lutar jag på medianvärdena och konstaterar att i mitt material är sb-flickor och sb-pojkar homogenare vad gäller konnektivbruk.

Enligt Nyström (2001: 121) använder erfarna skribenter färre konnektiver än mindre erfarna skribenter. Detta konstaterar också Ledin (1998: 22) då han undersökte konnektivbruk hos elever i låg- och mellanstadiet och fick fram att konnektivbruket minskar med tiden. Jag tolkar ändå inte mitt undersökningsresultat på det sättet att t-flickor och t-pojkar vore mera utvecklade eller erfarna skribenter än sb-flickor och sb-pojkar på grund av att t-flickor och

t-pojkar i mitt material har mindre konnektiver i sina uppsatser. Värdena av ordvariationsanalysen och analysen av makrosyntagmlängd och bisatstäthet visar att sb-flickor och sb-pojkar synbarligen skriver mera nyanserat och komplext och av den anledningen interpreterar jag också tätare användning av konnektiver som ett tecken för mer sammanhängande texter. Detta motsvarar också min intuitiva uppfattning som jag fick när jag läste igenom texterna som helhet.

8.4 Utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori

Den sista aspekten i Tuokkos bedömningsmodell (se kap. 8, s. 54) utgörs av *språkliga brister*. I denna undersökning genomförs inte en felanalys i elevtexterna för enligt den moderna andraspråksforskningen betraktas fel som naturliga del av inlärarespråkets utveckling mot målspråkssystemet. I stället för felanalys redogörs för den språkliga nivån i elevtexterna med hjälp av utvecklingsnivåerna enligt processbarhetsteorin (se kap. 3.2). Utvecklingsnivå i elevtexterna har bestämts enligt samma *första förekomst*-kriterium som i Pienemanns teori vilket innebär att om eleven har lyckats skriva en inversion i sin text interpreteras det att eleven befinner sig i stadium 4 och håller på att tillägna grammatiska regler på denna nivå. Det genomsnittliga utvecklingsstadiet i elevtexterna enligt processbarhetsteori visas i den nedanstående tabellen.

Tabell 14. Utvecklingsstadium, medelvärde

	Medelvärde
sb-flickor	4,36
sb-pojkar	4,22
t-flickor	3,73
t-pojkar	3,50

I tabell 14 kan man se att sb-flickor och sb-pojkar befinner sig på ett högre utvecklingsstadium än t-flickor och t-pojkar. Allra högsta värdet har sb-flickor av dem bara två flickor befinner sig på utvecklingsstadiet 3 och alla andra på stadiet 4 eller 5. Av sb-pojkarna befinner sig bara en pojke på stadiet 3. Den största delen av sb-pojkar är placerade

på stadiet 4. Hos t-flickor och t-pojkar är det vanligaste stadiet antingen 3 eller 4. Dock hos t-flickor var det oftare stadiet 4. Av t-pojkar befinner sig en pojke på stadiet 2. I båda grupperna har flickor ett högre värde än pojkar. Det att t-pojkar har det lägsta genomsnittsvärdet beträffande utvecklingsnivå var också förväntad i ljuset av analysen av satsernas syntaktiska komplexitet för det visade sig att t-pojkar skriver generellt något kortare makrosyntagmer och använder färre bisatser än andra elever i undersökningen. Skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar angående utvecklingsstadium är 0,14 och mellan t-flickor och t-pojkar 0,23 vilket betyder att sb-flickor och sb-pojkar är något närmare varandra än t-flickor och t-pojkar.

9 Sammanfattning och slutdiskussion

I tidigare språkbadsundersökningar har fått hänvisning till att språkbadsflickor och språkbadspojkar skulle vara homogenare i sin språkbehärskning än elever jämförelsegrupper. Syftet med den här avhandlingen är att ta reda på om språkbadsprogrammet kan minska könsskillnader och om särskilt pojkar drar nytta av språkbadsprogrammet när det gäller inläring av svenska. Detta utreds genom att analysera i vilken mån språkbadsflickor och språkbadspojkar är närmare varandra i sin svenskbehärskning än flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning när det gäller elevernas skriftliga språkfärdighet. Som material användes uppsatser skrivna i det riksomfattande språkprovet i A-svenska år 2014 och 2015 av elever i svenskt språkbad och av elever i traditionell A-svenskundervisning. Elevtexterna analyserades kvantitativt utifrån a) läsbarhet, b) ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet, c) satskonnektion och d) utvecklingsnivå enligt processbarhet. I det följande sammanfattas resultat av var och en delundersökning.

Läsbarhet analyserades enligt samma kriterier som används i Tuokkos bedömningsmodell för de riksomfattande språkproven i A-svenska år 2014 och 2015 (se kap. 8, s. 54). Elevtexterna poängsattes med poängen 0-5 enligt kriterier som angavs i Tuokkos bedömningsmodell. Läsbarhetsanalysen visar att uppsatser skriva av sb-flickor och sb-pojkar är mest lättlästa och autentiska. Det allra högsta värdet har sb-flickor och det näst högsta sb-pojkar. Det tredje högsta värdet i läsbarhet får t-flickor och det lägsta värdet t-pojkar. Den gruppinterna skillnaden är mindre mellan sb-flickor och sb-pojkar vilket betyder att sb-flickor och sb-pojkar är homogenare än t-flickor och t-pojkar när det gäller elevtexternas läsbarhet.

På grund av att kriterierna i Tuokkos bedömningsmodell angående uttrycksförråd ger en relativt förenklad bild av elevtexternas uttrycksförråd analyserades ordförråd och satsernas komplexitet i elevtexterna mer detaljerat i den här undersökningen. Mått som användes i undersökningen var a) produktivitet b) ordvariation c) användning av nominala och verbala ordklasser d) satsernas syntaktiska komplexitet. Utöver medelvärde kalkylerades också

medianvärde på grund av att medelvärdet är känsligt för avvikelser inom grupp. Resultat av varje enskild delanalys sammanfattas härnäst.

Produktivitet eller ordmängd är ett mått som används för att få fram elevernas vilja och beredskap att uttrycka sig skriftligt (jfr Korkman 1995: 65). I båda grupperna var flickor mera produktiva i skrift än pojkar vilket stödjer tidigare studier av flickors och pojkars skriftproduktion (jfr Hultman och Westmans 1977, Korkman 1995, Nyström 2000). I fråga om skillnaden mellan flickor och pojkar mellan de två grupperna kan fastställas att t-flickor och t-pojkar är homogenare i sin skriftproduktion än sb-flickor och sb-pojkar i fråga om medelvärde. Detta beror ändå på att en del sb-flickor hade skrivit klart längre texter än vad angavs i instruktionerna vilket drar upp medelvärdet. Detta syns i medianvärdena för skillnaden mellan sb-flickor och sb-pojkar är mindre än mellan t-flickor och t-pojkar i fråga om medianvärdet. På grund av att medelvärdet påverkas kraftigt av avvikelser inom grupp anser jag att medianvärdet ger en tillförlitligare bild av skillnad i produktivitet mellan de två grupperna och konstaterar således att sb-flickor och sb-pojkar är homogenare i mitt material än t-flickor och t-pojkar.

Angående uttrycksförråd analyserade jag också ordvariation i elevtexterna. Förmågan att variera ord i sin text är enligt Josephson m.fl. (1990: 45) en viktig aspekt när elevernas språkutveckling utreds. Också i Tuokkos bedömningsmodell för de riksomfattande språkproven i A-svenska åren 2014 och 2015 utvärderades uttrycksförrådets mångsidighet vilken var en förutsättning för de högsta poängen. I den här undersökningen användes lex/löp-kvot och ordvariationsindex (OVIX) för att mäta ordvariation i elevtexterna. För att komplettera ordvariationsanalysen analyserades också ordmedellängd i elevtexterna som enligt Andersson (2002: 13) fångar upp variation och specifikation av ordförrådet. Som ett resultat av analysen kan konstateras att sb-flickor och sb-pojkar använder mer varierat ordförråd än t-flickor och t-pojkar i sina texter vilket stämmer överens med det att ordvariation ökas med ökande språkbehärskning (Östlund-Stjärnegårdh 2002: 89). I analysen framkommer att t-pojkar har större ordvariation än t-flickor. Grunden för resultatet förblir oklar men man kan förmoda att t-pojkar är modigare att använda olika ord i sina texter trots att de inte är helt säkra om orden är rätta eller inte medan flickor kanske är mera försiktiga och använder bara helt bekanta ord för att undvika fel. T-pojkar hade också

genomsnittligt kortare texter än andra elever och detta kan också ha påverkat resultatet på grund av att man i kortare texter lättare kan få in flera olika ord än i längre texter. När det gäller den gruppinterna skillnaden mellan flickor och pojkar i språkbild och i traditionell svenskundervisning kan konstateras att sb-flickor och sb-pojar är närmare varandra än t-flickor och t-pojar i fråga om lex/löp-kvot och analys av ordmedellängd. På grund av att medianvärdet för OVIX-analysen visar större homogenitet för t-flickor och t-pojar konstaterar jag att t-flickor och t-pojar är homogenare i fråga om OVIX-analysen. Det kan också fastställas att pojkar i båda grupperna har lika stor och eventuell större ordvariation än flickor och klarar sig således bra att variera ord i sina texter.

Vidare analyserades elevernas ordklassfördelning i nominala och verbala ordklasser. Som Hultman och Westman (1977: 98) konstaterar indikerar användning av de nominala ordklasserna ett mer nyanserat och innehållsrikt språk vilket då kan ses sammanhånga med ett brett och mångsidigt uttrycksförråd. Av den anledningen utforskades också ordklassfördelning i nominala och verbala ordklasser i den här undersökningen. För det första räknades ordens uppdelning i nominala och verbala ordklasser enligt Hultmans och Westmans (1977) samt Korkmans (1995) definitioner. Analysen kompletterades med att räkna s.k. nominalkvot som enligt Hultman och Westman (1977: 88) visar de största skillnaderna mellan stilvarianterna. Min undersökning stödjer tidigare studier som visar att flickor generellt skriver mer i verbal stil än pojkar vilka däremot har mer av de nominala ordklasserna i sina uppsatser (jfr Hultman och Westman 1977: 89). I fråga om skillnaden mellan flickor och pojkar i språkbild och traditionell A-svenskundervisning är sb-flickor och sb-pojar homogenare än t-flickor och t-pojar när det gäller användning av nominala och verbala ordklasser samt resultat av nominalkvot. Det kommer ändå fram i analysen att sb-flickor och sb-pojar har mera av de verbala ordklasserna i sina uppsatser jämfört med t-flickor och t-pojar som skriver något mer i nominal stil. Påfallande är att särskilt sb-flickor syns skriva mer i verbal stil än elever i andra grupper. Mina resultat står i motsättning till Buss resultat (2002) då hon undersökte uppdelning av ord i de innehålltunga ordklasserna substantiv, verb och adjektiv hos språkbildselever och konstaterade att språkbildsflickor använder fler substantiv än verb i sina uppsatser och att både i språkbildsgruppen och i jämförelsegruppen används fler substantiv än verb i uppsatserna. Mina resultat stödjer däremot Korkmans (1995) undersökning då hon konstaterade att de finskdominerade

tvåspråkiga eleverna skriver mera i verbal stil än de enspråkiga eleverna. Också variationsvidd är större hos sb-flickor och sb-pojkar än hos elever i traditionell A-svenskundervisning i fråga om nominalkvot vilket betyder att både hos sb-flickor och sb-pojkar finns elever som skriver mer i nominal stil men också elever som i hög grad skriver i verbal stil.

Till sist analyserades satsernas syntaktiska komplexitet i elevtexterna. Även i Tuokkos bedömningsmodell för det riksomfattande språkprovet i A-svenska år 2014 och 2015 utvärderades elevernas förmåga att använda varierande strukturer i sina uppsatser. I den här undersökningen har varierande strukturer likställts med förmågan att skriva syntaktiskt mera komplexa meningar. För att analysera satsernas syntaktiska komplexitet användes i denna undersökning måtten makrosyntagmlängd och bisatstäthet vilka enligt Laurén (1994) är en indikator för komplexitet i texten. Analysresultaten visar att värdena för både makrosyntagmlängden och bisatstätheten är högre i sb-flickors och sb-pojkars uppsatser än i t-flickors och t-pojkars uppsatser. Detta tyder på att uppsatserna skrivna av sb-flickor och sb-pojkar är mer komplexa än uppsatser skrivna av t-flickor och t-pojkar vilket är naturligt för sb-flickor och sb-pojkar har lärt sig svenska längre. Detta resultat kan å andra sidan stödja antagandet att sb-flickor och sb-pojkar skriver mer i verbal stil för enligt Hultman och Westman (1977) kan en hög andel bisatser vara ett tecken för en verbal skrivstil. Variationen inom alla elevgrupperna är tämligen stor. Trots att det hos t-flickor finns elever som skriver långa makrosyntagmer skriver de flesta lika långa eller till och med kortare makrosyntagmer än t-pojkar vilket syns när man betraktar medianvärdet. Anmärkningsvärd är också att den längsta makrosyntagmen av en t-pojke var betydligt kortare än de längsta makrosyntagmerna i andra grupper. Ytterligare finns det hos t-pojkar den största andelen elever som inte alls använder bisatser i sina texter. Skillnader mellan flickor och pojkar i de två grupperna är mindre mellan t-flickor och t-pojkar både när det gäller makrosyntagmlängd och bisatstäthet vilket betyder att t-flickor och t-pojkar är närmare varandra när det gäller satsernas syntaktiska komplexitet.

I Tuokkos bedömningsmodell (se kap. 8, s. 54) handlade den tredje aspekten om behandling av ämnet. På grund av att kriterierna i denna aspekt visade sig vara kontroversiella och utvärdera å andra sidan ordförråd och å andra sidan textbindande faktorer koncentrerade jag

mig i denna del av undersökning på textbindning. Det finns flera undersökningar som visar att textbindning är en viktig faktor vid textbedömning (jfr Nyström 2000, Östlund-Stjärnegårdh 2002). I den här undersökningen analyserades konnektivbindning i elevtexterna med kvantitativa metoder. Analysen visar att sb-flickor och sb-pojkar använder flera konnektiver i sina uppsatser än t-flickor och t-pojkar. Detta hänger samman med tidigare resultat i denna undersökning att sb-flickor och sb-pojkar har längre makrosyntagmer i sina uppsatser. Det kan konstateras att sb-flickornas och sb-pojkarnas makrosyntagmer är mera komplexa och samband mellan satserna markeras frekvent. Skillnaden mellan flickor och pojkar mellan de två grupperna är mindre mellan sb-flickor och sb-pojkar när det gäller användning av konnektivbindningar i uppsatserna.

Den sista aspekten i Tuokkos bedömningsmodell (kap. 8, s. 54) utgör språkliga brister. I stället för felanalys redogjordes i denna undersökning för den språkliga nivån i elevtexterna med hjälp av utvecklingsnivåerna enligt processbarhetsteorin. Vid bedömning av elevtexterna användes det samma första förekomst-kriteriet som i Pienemanns teori om processbarhet (se kap 3.2). Analysresultaten visar att sb-flickor befinner sig på det allra högsta stadiet i mitt material. Näst högst är värdet hos sb-pojkar. T-flickor har vidare högre värde än t-pojkar. I båda grupperna befinner sig flickor på ett högre stadium än pojkarna. Skillnaden mellan flickor och pojkar är mindre mellan sb-flickor och sb-pojkar vilket betyder att sb-flickor och sb-pojkar är homogenare när det gäller utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori.

Som sammanfattning kan således konstateras att språkbadsflickor och språkbadpojkar är homogenare i mitt material i fråga om läsbarhet, satskonnektion och utvecklingsnivå enligt processbarhetsteori. När det gäller ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet är språkbadsflickor och språkbadpojkar homogenare angående produktivitet, lex/löp-kvot, ordmedellängd, användning av nominala och verbala ordklasser samt nominalkvot. Däremot är flickor och pojkar i traditionell A-svenskundervisning homogenare beträffande analysen av ordvariationsindex, meningslängd och bisatsanvändning. Det kan alltså konstateras att mina resultat till stor del stödjer Buss (2002), Elomaas (2000) och Lauréns (2003) resultat att språkbadselever är homogenare i sin språkbehärskning än flickor och pojkar i jämförelsegrupper. Kontrovers finns när man ser på värdena för OVIX och analysen av

meningslängd och bisatsanvändning men ändå kan fastställas att min undersökning till stor del ger stöd till hypotesen att språkbadsflickor och -pojkar är homogenera i sin språkbehärskning. Min studie åtminstone inte vederlägger hypotesen. Min studie synes bekräfta delvis antagandet att språkbad kan minska könsskillnader mellan flickor och pojkar och därmed erbjuder pojkar bättre möjligheter att utvecklas språkligt. Dock ska märkas att skillnaderna mellan de två elevgrupperna inte var stora i mitt material och inom alla grupper var variation i prestation tämligen stor. Det kan alltså inte entydigt konstateras att språkbad ger bättre möjligheter för pojkar att utveckla sin språkfärdighet trots att de flesta av mina delanalyser tyder på det utan fortsatta studier behövs. Det visade sig ändå att både språkbadsflickors och språkbadspojkar språkliga nivå är högre än den av elever i traditionell A-svenskundervisning. Detta var också förväntat på grund av att språkbadsflickor och språkbadspojkar har varit utsatta för svenska språket redan från daghemmet och därmed lärt sig svenska betydligt längre än elever i traditionell A-svenskundervisning.

Ett oväntat resultat av analysen var att språkbadsflickor och språkbadspojkar skriver något mer i verbal stil än elever i traditionell A-svenskundervisning. Resultatet strider i den punkten mot Buss (2002) undersökning men detta kan bero på att Buss endast undersökte uppdelning av ord i de innehållstunga ordklasserna. Min undersökning ger däremot stöd till Korkmans (1995) undersökning då hon konstaterade att de finskdominerade tvåspråkiga skriver mer i verbal stil än elever i den svenskspråkiga jämförelsegruppen. Jag anser att språkbadselevernas stil att skriva skulle vara värd att undersöka närmare i större utsträckning i framtiden för den verbala stilen att skriva indikerar enligt Hultman och Westman (1977) mera talspråkligt stil att skriva. På grund av att språkbadselever lär sig svenska genom att tala är det förståeligt att talspråkliga drag hamnar också i skrift. I språkbadselevernas fortsatta studier (till exempel vid studentexamen) är det ändå viktigt att behärska den skriftspråkliga skrivstilen som värderas som mer akademisk och professionell (jfr Josephson m.fl. 1990: 40). Om framtida studier visar att språkbadselever skriver mer i verbal stil är det värd att överväga om läs- och skrivövning eventuell borde ökas i språkbadsprogrammet.

Jag har försökt öka undersökningens tillförlitlighet med att analysera elevtexterna mångsidigt på lexikalisk nivå, syntaktisk nivå och textuell nivå. Jag har också använt mått som är objektiva och inte lämnar rum för forskarens egen tolkning. Således anser jag att de

mått som jag använde i analysen har mätt precis det som jag avsåg och i den punkten kan analysen anses vara valid. I fråga om analysen av ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet har jag ökat tillförlitligheten genom att använda flera mått för att mäta samma fenomen i elevtexterna för att få säkrare resultat. Ytterligare vad gäller analysen av ordförråd och satsernas syntaktiska komplexitet samt analys av satskonnektion har jag kalkylerat utöver medelvärde också medianvärdet och angett variationsvidd för att undvika det att gruppintern avvikelse påverkar analysens resultat. Trots dessa åtgärder har min undersökning också svagheter som påverkar undersökningens reliabilitet. Oavsett att undersökningens material är relevant med hänsyn till undersökningens frågeställning var materialet också problematiskt. Den största svagheten i undersökningen är att elevtexter som jag analyserade är skriva om olika rubriker och teman vilket kan ha påverkat elevernas val att använda vissa ord, ordklasser, strukturer och konnektiver. På grund av att materialet var begränsat skulle valet att ta med bara texter med en viss rubrik lett till att materialet inte skulle ha varit representativt. Texterna är ändå alla elevtexter och de olika rubrikerna i mitt material avviker inte kraftigt från varandra utan de är alla mer berättande texter i stället för diskursiva. Ytterligare är svårighetsgraden i alla uppsatser den samma A2.2 (bilaga 1). En vidare aspekt som kan påverka resultat av produktivitetsanalysen är att ordantalet i den analyserade skriftuppgiften var begränsat till 60-80 ord. Trots detta hade en del elever skrivit betydligt längre texter. Det kan vara att en del elever hade hållit sig mer fast vid provanvisningar än andra och skrivit därför kortare texter. Dessa två aspekter kan påverka undersökningens reliabilitet och därför rekommenderar jag att i fortsatta studier dessa aspekter tas i hänsyn angående valet av materialet. Utöver dessa aspekter ska också lyftas upp att i denna undersökning har jag analyserat bara en liten del av elevernas språkfärdighet och tyngdpunkten har legat på skriftlig språkfärdighet. För att få säkrare resultat om flickor och pojkar i språkbild är homogenare borde också andra delar av elevernas språkfärdighet granskas med hänsyn till de andra komponenter som utgör elevens kommunikativa kompetens. Ytterligare har jag undersökt bara små enheter i elevtexterna med kvantitativa metoder. En text är ändå alltid en helhet och med mera kvalitativa metoder kan man få fram helt olika aspekter av elevtexterna till exempel i fråga om de olika textbindningsmekanismerna. Till sist omfattande mitt material sammanlagt bara 12 pojkar från A-svenskundervisning vilket betyder att trots jag tog alla elevtexter med i analysen är

materialet ändå relativt begränsat. Av dessa anledningar anser jag att mina undersökningsresultat inte kan generaliseras och fortsatta studier om detta tema behövs.

Trots de ovanpresenterade svagheterna anser jag att min undersökning väcker tankar och ger upphov till fortsatta studier. Min undersökning ger delvis stöd till antagandet att språkbad gynnar särskilt pojkar. Detta betyder att den sociala kontexten som skapas för språkinläring i språkbad kan eventuell ge bättre möjligheter för pojkar att utvecklas språkligt än de som skapas i traditionell A-svenskundervisning. Följaktligen utvecklas språkbadspojkar språkfärdighet till högre nivå och är därmed närmare språkbadsflickornas språkfärdighet än flickornas och pojkar i traditionell A-svenskundervisning. Detta är en merit för språkbadsdidaktik men också en tankeväckande aspekt för traditionell språkundervisning. Enligt Spolsky (1988) påverkar den sociala kontexten utöver inlärningsmöjligheter också inlärarens attityder och motivation att lära sig språket. På grund av att både språkbads elever och elever i traditionell A-svenskundervisning har börjat att lära sig svenska före tonåren förmodar jag att elever i båda grupperna är relativt positivt inställda till svenskinläring. En förklaring till att språkbadspojkar drar nytta av språkbad kan ändå vara att språkbads elever kan anses ha ett större behov att aktivt lära sig svenska på grund av att de lär sig också ämnesinnehåll delvis på detta språk vilket påverkar också deras motivation för språkinläring. Det finns undersökningar (jfr Vidgren 2014, Uusikoski 2011) som bevisar att de elever som lär sig engelska informellt till exempel genom att spela dataspel, lyssna på musik och titta på filmer tenderar att prestera bättre också i skolans engelskundervisning. Dessa elever kan också uppleva att de har ett motiv att lära sig engelska. Elever som lär sig svenska som A-språk använder enligt Utbildningsstyrelsens utredning knappt svenska på sin fritid (Hildén och Rautopuro 2014). Detta sakinnehåll är också svårt att förändras för elever bestämmer sig visst själv vilka informella inlärningsmöjligheter de utnyttjar på sin fritid. Sålunda lär sig elever i A-svenskundervisning svenska huvudsakligen på skolan. Elever i traditionell A-svenskundervisning har hittills lärt sig svenska främst utifrån de temaområden som hade föreskrivits i LP 2004 (kap. 4.2). Enligt Björklund m.fl. (2007: 9) är det äkta kommunikationsbehovet det som skapar en motivation för språkinläring i språkbad och detta äkta kommunikationsbehov kunde vara värd att skapas i större utsträckning också i traditionell språkundervisning. Den nya läroplanen 2014 ger också stora möjligheter för lärare att försöka skapa mer mening för svenskinläring till exempel genom att integrera

språkundervisning i ämnesundervisning och genom att låta elever själv välja temaområden som elever själv upplever att vara meningsfulla och intressanta. Därigenom kan elever uppleva svenskinlärning mer meningsfull vilket också ökar motivationen att lära sig språket. På grund av att jämlikhetsfrågor får en större vikt med den nya läroplanen och de gjorda lagförändringarna anser jag att det skulle vara värt att undersöka i större utsträckning i framtiden om språkbad verkligen ger pojkar bättre möjligheter att utveckla sin språkfärdighet och i synnerhet vilka metoder och arbetssätt som ligger till grund för det. Denna information vore värdefull också för lärare i traditionell språkundervisning.

Litteratur

Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth, 2010: Barndomen – en kritisk period för språkutvecklingen. I: Bjar, Louise & Liberg, Caroline (utg.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur AB. S. 29–56.

Ahonen, Mira, 1999: Språkbud får eleverna att använda svenska utan hämningar. I: *Tempus* 34. 01/1999. S. 20.

Andersson, Helena, 2002: *Svenska som första- och andraspråk – en jämförande studie av texter från skolår 9*. Uppsala: FUMS Rapport nr 208. Uppsala universitet.

Bachman, Lyle F., 1990: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S., 2004: *Language Testing in Practice*. 5. uppl. Oxford: Oxford University Press.

Baker, Colin, 1997: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2 uppl. USA: Multilingual Matters Ltd.

Baker, Colin, 2006: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4 uppl. USA: Multilingual Matters Ltd.

Bergroth, Mari & Björklund Siv, 2013: Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I: Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (utg.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 91–114.

Björklund, Siv, 1996: *Lexikala drag och kontextualisering i språkbadslevers andraspråk*. Vasa: Acta Wasaensia No. 46. Språkvetenskap 8. Vasa universitet.

Björklund, Siv m.fl., 2007: Språkbad 20 år: I går, i dag och i morgon. I: Björklund, Siv m.fl. (utg.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. Julkaisu No 126. S. 9–18.

Buss, Martina, 2002: *Verb i språkbadslevers lexikon. En sociolingvistisk studie i andraspråket*. Vasa: Acta Wasaensia. Nr 105. Språkvetenskap 22.

Buss, Martina, 2007: Sociolingvistiska synpunkter på språkbadslevernars andraspråk. I: Björklund, Siv m.fl. (utg.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. Julkaisu No 126. S. 95–102.

Buss, M. & Laurén, Ch., 2007: Samhället som språklärare i språkbad: För att förstå behöver man inte kunna varje ord. I: Björklund, Siv m.fl. (utg.), *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vasa: Vaasan yliopisto, Levón-instituutti. Julkaisu No 126. S. 26–33.

Canale, Michael, 1983: On some dimensions of language proficiency. I: Oller, J. (utg.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass: Newbury House. S. 333–342.

Canale, Michael & Swain, Merrill, 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. I: *Applied Linguistics*. 1/1980. S. 1–47.

CEFR, 2009: *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.

Chomsky, Noam, 1957: *Syntactic Structures*. Paris: Mouton Publishers.

Chomsky, Noam, 1965: *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: The MIT Press.

Eckert, Penelope & McConnell-Ginet, Sally, 2003: *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Einarsson, Charlotta, 2003: *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärarens uppfattningar om interaktionen*. Lindköping: Lindköpings universitet.

Einarsson, Jan, 2004: *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Einarsson, Jan & Hultman, Tor G., 1984: *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.

Ellis, Rod, 1997: *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Elomaa, Marjatta, 2000: *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa*. Vaasa: Acta Wasaensia. No 83. Kielitiede 16.

Finlex 1329/2014: *Lag om ändring av lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män*. (20.4.2016)
<http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2014/20141329>

Genesee, Fred, 1987: *Learning Through Two Languages*. Cambridge: Newbury House Publishers.

Hammarberg, Björn, 2006: Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (utg.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 25–78.

Harjunen, Elina & Rautopuro, Juhani, 2015: *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015: 8.

Hellspong, Lennart & Ledin, Per, 1997: *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Helsingin Sanomat, 2015: Ministeri Grahn-Laasonen huippulukioiden naisvaltaistumisesta: Tyttöjen koulumenestys ei ole ongelma. (31.8.2015.)
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1440986660722>

Hildén, Raili & Rautopuro, Juhani, 2014: *Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 2014: 1.

Hildén, Raili & Takala, Sauli, 2007: Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. I: Koskensalo, Annikki m.fl. (utg.), *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context*. Berlin: LIT Verlag. S. 291–300.

Huhta, Ari, 1993: Teorioita kielitaidosta – Onko niistä hyötyä testaukselle? I: Takala, Sauli (utg.), *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Kasvatustieteiden julkaisusarja B. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 77–142.

Huhta, Ari & Takala, Sauli, 1999: Kielitaidon arviointi. I: Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (utg.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 179–228.

Hultman, Tor G., 2003: *Svenska Akademiens språklära*. Stockholm: Svenska Akademien.

Hultman, Tor G. & Westman Margareta, 1977: *Gymnasistsvenska*. Skrifter utgivna av Svensklärarföreningen 167. Lund: Liber.

Hymes, Dell, 1972: On communicative competence. I: Pride, J.B. & Holmes, J. (utg.), *Sociolinguistics. Selected readings*. London: Penguin. S. 269–293.

Håkansson, Gisela, 2001: Undervisning eller inte undervisning – gör det någon skillnad? I: Naucclér, Kerstin (utg.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt Centrum för sfi och svenska som andraspråk & Sigma Förlag. S. 43–62.

Härmälä, Marita m.fl., 2014: *Englannin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013*. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, Opetushallitus. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja 2014: 2.

Josephson, Olle m.fl., 1990: *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

Jääskeläinen, Liisa m.fl., 2014: *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2015: 5.

Kangasvieri, Teija m.fl., 2012: *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Klann-Delius, Gisela, 2005: *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.

Korkman, Christina, 1995: *Tvåspråkighet och skriftlig framställning. En undersökning av tvåspråkiga elevers uppsatser i den finlandssvenska grundskolan. Studier i nordisk filologi*. Helsingfors: Skrifter utgivna av Svenska litteratursällskapet i Finland nr 593.

Krashen, Stephen D., 1985: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman Group Limited.

Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. 1983: *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lappalainen, Hannu-Pekka, 2006: *Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005*. Oppimistulosten arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus.

Laurén, Christer, 1999: *Språkbåd. Forskning och praktik*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36.

Laurén Christer, 2000: *Kielten taitajaksi – kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Laurén, Ulla, 1994: *Tvåspråkiga och enspråkiga skolelevers skriftliga produktion: performans och kreativitet*. Acta Wasaensia. No 37. Språkvetenskap 4.

Laurén, Ulla, 2003: *Språkbådselevernas berättande. Studier i berättelsestruktur samt syntaktisk och lexikal kompetens i språkbådselevers muntliga och skriftliga produktion*. Vasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 247. Språkvetenskap 41.

Ledin, Per, 1998: Att sätta punkt. Hur elever på låg- och mellanstadiet använder meningen i sina uppsatser. I: *Språk & Stil nr 8*. S. 5–48.

Leung, Constant, 2013: Language teaching and language assessment. I: Wodak, Ruth m.fl (utg.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. London: SAGE Publications Ltd. S. 545–564.

Litosseliti, Lia, 2006: *Gender & Language. Theory and Practice*. London: Hodder Education.

Loman, B. & Jörgensen, N., 1971: *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer*. Lund: Studentlitteratur. Lundastudier i nordisk språkvetenskap. Serie C nr 1.

LP 2004: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. (23.11.2015) <http://www02.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.pdf>

LP 2014: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. (18.1.2016)
http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Melin, Lars & Lange, Sven, 1995: *Att analysera text*. Lund: Studentlitteratur.

Miettinen, Elisa m.fl., 2013: Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa. I: Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (utg.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 71–90.

Milles, Karin, 2008: *Jämställt språk. En handbok i att skriva och tala jämställt*. Stockholm: Småskrift utarbetad av Språkrådet. Norstedts akademiska förlag.

Mitchell, Rosamond m.fl., 2013: *Second Language Learning Theories*. 3. uppl. London and New York: Routledge. E-bok.

Mård, Karita, 1998: Språkbud. Flerspråkighetsforskning och –utbildning vid Vasa universitet. I: *Tempus* 8. 08/1998. S. 7–9.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela, 2007: *Språkinläring och språkanvändning. Svenska som andraspråk i och utanför Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Norrby, Catrin & Håkansson, Gisela, 2010: *Introduktion till sociolingvistik*. Falun: Nordsteds.

Nyström, Catharina, 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.

Nyström, Catharina, 2001: *Hur hänger det ihop? En bok om textbidning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB. Ord och Stil. Språkvårdssamfundets skrifter 32.

Pienemann, Manfred, 1998: *Language Processing and Second Language Development. Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Ruusunen, Meri, 2005: *Sukupuoli koulussa. Yhteenveto oppilaiden sukupuolta käsittelevistä tutkimuksista ja muusta kirjallisuudesta*. Opetushallitus. (29.1.2016)
http://www.opph.fi/download/30194_sukupuoli_koulussa.pdf

Sigurd, Bengt & Håkansson, Gisela, 2007: *Språk, språkinläring & språkforskning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Skolverket 2015: Provresultat i grundskolan läsåret 2014/2015. (1.12.2015)
<http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/provresultat>

Skolverket 2011: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. (18.1.2016)
<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Spolsky, Bernard, 1988: Bridging the gap: A general theory of second language learning. I: *Tesol Quarterly*. Vol. 22. No 3. S. 377–396.

Statsrådet, 2012: *Nationalspråksstrategi. Principbeslut av statsrådet*. Helsingfors: Statsrådets kansli. Statsrådets kanslis publikationsserie 4/2012.

SUKOL rf., 2014: 9.lk valtakunnallinen koe. (18.4.2016.)
http://www.sukol.fi/tuotteet/valtakunnalliset_kokeet

Swann, Joan, 1992: *Girls, boys & language*. Oxford: Blackwell Publishers.

Tuokko, Eeva, 2002: *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*. Helsinki: Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/2002.

Tuokko, Eeva, 2009: *Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008*. Helsinki: Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2009.

Uusikoski, Olli, 2011: *Playing video games: A waste of time... or not? Exploring the connection between playing video games and English grades*. Helsingfors universitet. Institutionen för moderna språk. Avhandling Pro Gradu.

Vidgren, Noora, 2014: *Finnish Upper Secondary School Students' Informal Learning of English and Its Connection with Learning English as a Foreign Language at School*. Helsingfors universitet. Institutionen för moderna språk. Avhandling Pro Gradu.

Werlich, Egon, 1983: *A text grammar of English*. Heidelberg.

Wrigstad, Thomas, 2004: Sfi-provet som bedömningsinstrument – teoretiska och praktiska perspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (utg.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Stundetlitteratur. S. 715–742.

Yrjölä, Pentti, 2004: Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. I: Vitikka, Erja (utg.), *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus. S. 9–20.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva, 2002: *Godkänt i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 57.

Bilagor

Bilaga 1

Den finska nivåskalan för språkkunskaper utarbetat på grund av den allmäneuropeiska referensramen för språk: lärande, undervisning och bedömning. LP 2004: 278–295.

Färdighetsnivå A1 Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna		
	Hörförståelse	Tal
A1.1	<p>De första grunderna i språket</p> <ul style="list-style-type: none"> Förstår ett mycket begränsat antal av de allra vanligaste orden och fraserna (hälsningar, namn, tal, uppmaningar) i vardagliga sammanhang. Förstår trots ansträngning inte mer än det allra mest elementära språkstoffet. Behöver väldigt mycket hjälp: upprepning, gester, översättning. 	<ul style="list-style-type: none"> Kan med korta satser svara på enkla frågor som gäller en själv. Kommunikationen är beroende av samtalspartnern och talaren måste kanske tillgripa sitt modersmål eller gester. Det kan finnas många långa pauser, upprepningar och avbrott i talet. Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem. Behärskar ett mycket begränsat ordförråd och några inlärd standarduttryck. Talaren är oförmögen att uttrycka sig fritt och ledigt, men de få klichéartade uttryck han eller hon behärskar kan vara ganska felfria.
A1.2	<p>Elementär språkfärdighet stadd i utveckling</p> <ul style="list-style-type: none"> Förstår ett begränsat antal ord, korta satser, frågor och uppmaningar som gäller personliga angelägenheter eller den aktuella situationen. Måste anstränga sig för att förstå till och med enkla yttranden som inte tydligt anknyter till situationen. Behöver mycket hjälp: långsammare tal, upprepning, gester och översättning. 	<ul style="list-style-type: none"> Kan i någon mån uppge vissa omedelbara behov och fråga och svara i dialoger som handlar om grundläggande personuppgifter. Behöver ofta hjälp av sin samtalspartner. Pauser och andra avbrott förekommer i talet. Uttalet kan ofta vålla förståelseproblem. Har ett mycket begränsat ordförråd, kan vissa situationsbundna uttryck och en del av den elementära grammatiken. Alla slags fel förekommer i hög grad, också i mycket enkelt fritt tal.

Lösförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Känner till skriftsystemet men förstår mycket lite av texten. • Känner igen ett litet antal bekanta ord och korta fraser och kan förknippa dem med bilder. • Förmågan att förstå obekanta ord ens i mycket förutsebara sammanhang är ytterst begränsad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan delge sina omedelbara behov i mycket korta ordalag. • Kan skriva språkets bokstäver och siffror med bokstäver, anteckna sina personuppgifter och skriva vissa bekanta ord och fraser. • Behärskar ett antal enskilda ord och uttryck. • Är inte förmögen att uttrycka sig fritt men kan skriva vissa ord och uttryck rätt.
<ul style="list-style-type: none"> • Förstår namn, skyltar och andra mycket korta och enkla texter som anknyter till omedelbara behov. • Känner igen enskilda uppgifter i enkel text om det finns möjlighet att vid behov läsa texten på nytt. • Förmågan att förstå obekanta ord ens i mycket förutsebara sammanhang är begränsad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan delge sina omedelbara behov med korta satser. • Kan skriva ett antal satser och fraser om sig själv och sin närmaste krets (t.ex. svar på frågor eller minneslappar). • Behärskar vissa grundläggande ord och uttryck och kan skriva mycket enkla huvudsatser. • Utantillärda fraser kan vara rätt skrivna men alla slags fel förekommer t.o.m. i synnerligen elementär fri skrivning.

Färdighetsnivå A1 Begränsad kommunikation i de mest bekanta situationerna		
	Hörförståelse	Tal
A1.3	<p>Fungerande elementär språkfärdighet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förstår enkla yttranden (personliga frågor och all dagliga anvisningar, önskingar och förbud) i rutinemässigt samtal med stöd av sammanhanget. • Kan följa med enkla samtal som anknyter till konkreta situationer eller den egna erfarenheten. • Förståelsen förutsätter också då det gäller enkla ärenden talat standardspråk som är långsammare än normalt och riktat till lyssnaren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan berätta kort om sig själv och sin närmaste krets. Reder sig i de allra enklaste dialogerna och servicesituationerna. Behöver ibland hjälp av samtalspartnern. • Kan uttrycka sig flytande om det mest bekanta, annars är pauser och avbrott mycket vanliga. • Uttalet kan ibland orsaka förståelseproblem. • Behärskar ett begränsat antal korta utantillärda uttryck, det mest centrala ordförrådet och grundläggande satsstrukturer. • Elementära grammatikaliska fel förekommer i hög grad också i mycket enkelt tal.

Läsförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Kan läsa bekanta och en del obekanta ord. Förstår korta meddelanden som handlar om vardag och rutiner eller där det ges enkla instruktioner. • Kan hitta enskilda behövliga uppgifter i en kort text (postkort, väderrapporter). • Läser och förstår också ett kort textstycke mycket långsamt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reder sig i enkla lätt förutsebara skrivuppgifter i de mest bekanta situationerna som anknyter till vardagliga behov och erfarenheter. • Kan skriva enkla texter (ett enkelt postkort, personuppgifter, enkel diktamen). • Behärskar de allra vanligaste orden och uttrycken som har att göra med detaljer eller konkreta behov i elevens eget liv. Kan skriva några meningar som består av enkla satser. • Många slags fel förekommer i elementär fri skrivning.

Färdighetsnivå A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse	
		Hörförståelse	Tal
A2.1	Den grundläggande språkfärdighetens begynnelse-skede	<ul style="list-style-type: none"> • Kan förstå enkelt tal eller följa med i en diskussion om ämnen som är direkt viktiga för honom eller henne. • Förstår det mest centrala innehållet i korta, enkla diskussioner som intresserar (anvisningar, meddelanden) och upptäcker när man på teve övergår från ett ämne till ett annat. • Förståelse av också ett enkelt budskap förutsätter tydligt standardspråk i normalt tempo, och kräver dessutom ofta upprepning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan med korta satser berätta om sin närmaste krets. Reder sig i enkelt umgänge och i de vanligaste service-situationerna. Kan inleda och avsluta en kort dialog men sällan själv uppehålla en längre diskussion. • Vissa bekanta avsnitt är flytande, men det förekommer många klart uppenbara pauser och felaktiga inledningar i talet. • Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots att det felaktiga uttalet kan välla enstaka problem med förståelsen. • Behärskar det lätt förutsebara basordförrådet och många av de viktigaste strukturerna (såsom konjunktioner och tempusformer i förfluten tid). • Behärskar i fritt tal den allra enklaste grammatiken på elementär nivå, men fortfarande förekommer det många fel även i språkets grundstrukturer.

Läsförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Förstår enkla texter som innehåller det allra vanligaste ordförrådet (privata brev, korta nyhetsartiklar, vardagliga bruksanvisningar). • Förstår huvudtankarna i texter och vissa detaljer i en text på några stycken. Kan lokalisera och jämföra enskilda uppgifter och klarar lätt av enkel slutledning utgående från sammanhanget. • Läser och förstår också korta textstycken långsamt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reder sig i skrivuppgifter i de mest rutinmässiga vardagssituationerna. • Kan skriva korta, enkla meddelanden (personliga brev, lappar) som har att göra med vardagliga behov och enkla, katalogmässiga beskrivningar om mycket bekanta ämnen (verkliga eller fiktiva personer, händelser, egna och familjens planer). • Behärskar ett konkret ordförråd som anknyter till grundbehov samt grundläggande tempusformer och satser som är samordnade med enkla bindeord (och, men). • Kan skriva de allra enklaste orden och strukturerna ganska rätt men gör gång på gång fundamentala fel (tempusformer, böjning) och använder många klumpiga uttryck i fri skrivning.

A2		Grundförutsättningar för direkt socialt umgänge samt kort redogörelse	
		Hörförståelse	Tal
A2.2	Grundläggande språkfärdighet stadd i utveckling	<ul style="list-style-type: none"> • Förstår tillräckligt för att kunna tillfredställa sina konkreta behov. Kan i stora drag följa tydligt tal om fakta. • Kan i allmänhet känna igen ämnet i en pågående diskussion. Förstår vanlig vokabulär och ett mycket begränsat antal idiom i situationsbundet tal som handlar om bekanta eller allmänt kända ämnen. • Förståelsen också av enkla budskap förutsätter standardspråk som uttalas långsamt och tydligt och dessutom rätt ofta behöver upprepas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan ge en kort, katalogmässig beskrivning om sin närmaste krets och dess vardag. Kan delta i rutinsamtal om egna angelägenheter eller sådant som är viktigt för en själv. Kan behöva hjälp för att diskutera och måste undvika vissa ämnesområden. • Talet är tidvis flytande men olika slags avbrott är mycket uppenbara. • Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är uppenbar och felaktigt uttal förekommer. • Behärskar ett vanligt, vardagligt ordförråd och några idiomatiska uttryck ganska bra. Behärskar flera enkla och även några mera krävande strukturer. • I mera omfattande fritt tal förekommer många fundamentala fel (t.ex. i verbens tempusformer) som tidvis kan göra talet svårförståeligt.

Läsförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Förstår huvudtankarna och vissa detaljer i meddelanden på några stycken i alldagliga sammanhang som i viss mån är krävande (reklam, brev, matsedlar, tidtabeller) samt faktatexter (bruksanvisningar, smånotiser). • Kan skaffa ny lätt förutsebar information om bekanta ämnen i välstrukturerade texter på några stycken. Kan utgående från formen och kontexten sluta sig till betydelsen av obekanta ord. • Upprepad läsning och hjälpmedel är ofta nödvändiga för förståelsen av ett textstycke. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reder sig i skrivuppgifter i rutinmässiga vardagssituationer. • Kan skriva en mycket kort, enkel beskrivning av händelser, tidigare aktiviteter och personliga erfarenheter eller om alldagliga ting i sin livsmiljö (korta brev, minneslappar, ansökningar, telefonmeddelanden). • Behärskar det grundläggande alldagliga ordförrådet, strukturerna och de vanligaste sätten att binda ihop ord och satser. • Skriver enkla ord och strukturer rätt men gör fel i ovanligare strukturer och former och använder klumpiga uttryck.

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet	
		Hörförståelse	Tal
B1.1	Fungerande grundläggande språkfärdighet	<ul style="list-style-type: none"> • Förstår huvudtankarna och viktiga detaljer i tal som behandlar teman som återkommer i skolan, på arbetet eller under fritiden, inklusive korta referat. Får tag i huvudpunkterna i radionyheter, filmer, tv-program och tydliga telefonmeddelanden. • Kan följa tal som baserar sig på gemensam erfarenhet eller allmänbildning. Förstår det gängse ordförrådet och ett visst antal idiom. • Förståelse av längre talsekvenser förutsätter tydligare och långsammare standardspråk än normalt. Uppprepningar behövs då och då. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan berätta också vissa detaljer om bekanta saker. Reder sig i de vanligaste alldagliga situationerna och inofficiella samtal på språkområdet. Kan kommunicera om sådant som är viktigt för eleven själv även i lite mer krävande situationer. En lång framställning eller abstrakta ämnen ger upphov till uppenbara svårigheter. • Kan uppehålla förståeligt tal men pauser och tveksamhet förekommer i längre talsekvenser. • Uttalet är klart förståeligt trots att den främmande accenten tidvis är uppenbar och uttalsfel i viss mån förekommer. • Kan använda ett ganska omfattande vardagligt ordförråd samt några allmänna fraser och idiom. Använder många olika slag av strukturer. • I längre fritt tal är grammatikfel vanliga (t.ex. artiklar och ändelser saknas), men de stör sällan förståelsen.

Lösförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Kan läsa många slags texter på några sidor (tabeller, kalendrar, kursprogram, kokböcker) om bekanta ämnen och utan förberedelser följa huvudtankar, nyckelord och viktiga detaljer i texten. • Kan följa huvudtankarna, nyckelord och viktiga detaljer i en text på ett par sidor som behandlar ett bekant ämne. • Förståelsen kan vara bristfällig då det gäller ämnesområden som avviker från alldagliga erfarenheter samt detaljer i texten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan skriva förståelig text som i viss mån förmedlar detaljerad vardagskunskap om verkliga eller fiktiva ämnen som intresserar. • Kan skriva en klart utformad koherent text genom att foga ihop enskilda uttryck till längre avsnitt (brev, beskrivningar, berättelser, telefonmeddelanden). Kan effektivt förmedla bekant information genom de vanligaste formerna av skriftlig kommunikation. • Behärskar ett tillräckligt ordförråd och de strukturer som behövs för texter i de flesta bekanta situationer, trots att interferens och uppenbara omskrivningar förekommer. • Det rutinmässiga språkstoffet och grundstrukturerna är redan relativt felfria, men en del mer krävande strukturer och ordfogningar orsakar problem.

Färdighetsnivå B1		Att reda sig i vardagslivet	
		Hörförståelse	Tal
B1.2	Flytande grundläggande språkfärdighet	<ul style="list-style-type: none"> • Förstår tydlig, faktabaserad information som anknyter till bekanta och relativt allmänna ämnen i sammanhang som i viss mån är krävande (indirekta förfrågningar, arbetsdiskussioner, förutsebara telefonmeddelanden). • Förstår huvudpunkterna och de viktigaste detaljerna i en pågående, formell eller informell mera omfattande diskussion. • Förståelse förutsätter standard-språk eller en relativt bekant accent samt sporadiska upprepningar och omformuleringar. Diskussioner mellan infödda i snabbt tempo samt okända detaljer om främmande ämnesområden orsakar problem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan med beskrivningar, specificeringar och jämförelser berätta om vanliga, konkreta ämnen och kan också redogöra för andra ämnen såsom filmer, böcker eller musik. Kan kommunicera säkert i de flesta vanliga situationer. Den språkliga framställningen är kanske inte särskilt exakt. • Kan uttrycka sig relativt obehindrat. Trots att pauser och avbrott förekommer fortsätter talet och eleven gör sig förstådd. • Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målspråkets. • Kan använda ett ganska omfattande ordförråd och vanliga idiom. Använder även många slags strukturer och komplicerade satser. • Grammatikfel förekommer i viss mån men stör sällan ens mer omfattande kommunikation.

Läsförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Kan läsa texter på några stycken om många slags ämnesområden (tidningsartiklar, broschyrer, bruksanvisningar, enkel skönlitteratur) och klarar också av texter som kräver en viss slutledningsförmåga i praktiska situationer som är viktiga för en själv. • Kan söka fram och kombinera uppgifter ur olika texter på några sidor för att utföra en viss uppgift. • Vissa detaljer och nyanser i långa texter kan förbli oklara. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan skriva personliga och mer offentliga meddelanden, och i dem innefatta nyheter och uttrycka tankar om bekanta abstrakta ämnen och om kultur som exempelvis musik eller film. • Kan skriva en disponerad text på några stycken (anteckningar, korta sammandrag och redogörelser utifrån en klar diskussion eller framställning). Kan i viss mån motivera sina huvudtankar och ta hänsyn till läsaren. • Behärskar ordförråd och satsstrukturer som behövs för många slag av skrivande. Kan uttrycka samordning och underordning. • Kan skriva ett förståeligt och relativt felfritt språk, låt vara att det förekommer fel i krävande strukturer, i textens disposition och stil och att påverkan från modersmålet eller något annat språk är uppenbar.

Färdighetsnivå B2		Att klara sig i regelbundet umgänge med infödda	
		Hörförståelse	Tal
B2.1	Självständig språkfärdighet, grundnivå	<ul style="list-style-type: none"> • Förstår de centrala tankarna i muntlig framställning som är invecklad till språk och innehåll och som behandlar konkreta eller abstrakta ämnesområden. Kan följa detaljerade framställningar av allmänt intresse (nyheter, intervjuer, filmer, föreläsningar). • Förstår huvudpunkterna i det talade, talarens avsikter och attityder, stil och grad av formalitet. Kan följa omfattande tal och invecklad argumentation om talets gång är tydligt markerad (t.ex. genom bindeord eller rytmisering). Kan komprimera innehållet eller återge de centrala detaljerna i det hörda. • Förstår en stor del av en pågående diskussion men kan uppleva det svårt att förstå ett samtal i snabbt tempo som förs mellan infödda talare om dessa inte på något sätt försöker förtydliga budskapet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan presentera klara och exakta beskrivningar av många slags erfarenheter, berätta om sina känslor samt redogöra för vilken personlig betydelse händelser och erfarenheter har. Kan aktivt delta i de flesta praktiska och sociala situationer samt i relativt formella diskussioner. Är kapabel att regelbundet kommunicera med infödda utan att oavsiktligt göra sig löjlig eller irriterande. Den språkliga framställningen är inte alltid helt elegant. • Kan tala i ganska jämnt tempo och längre pauser i det talade förekommer endast sällan. • Uttalet och intonationen är tydliga och naturliga. • Kan mångsidigt använda språkets strukturer och ett relativt omfattande ordförråd som inkluderar idiomatiska och abstrakta ord. Visar en växande förmåga att reagera på de formkrav som situationen ställer. • Behärskar grammatiken rätt väl och sporadiska fel försvårar i allmänhet inte förståelsen.

Läsförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Kan självständigt läsa texter på några sidor (tidningsartiklar, noveller, underhållnings- och faktalitteratur, rapporter och detaljerade anvisningar) inom den egna branschen eller på allmänna ämnesområden. Texterna kan handla om abstrakta eller fackmässiga ämnen och innehålla fakta, attityder och åsikter. • Kan känna igen skribentens avsikt och textens syfte och lokalisera flera olika detaljer i en lång text. Kan snabbt se textinnehållet och bruksvärdet i ny information för att besluta om det lönar sig att bekanta sig närmare med texten. • Endast idiom och kulturella anspelningar i långa texter vållar problem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan skriva klart och detaljerat om många ämnesområden som intresserar, om bekanta abstrakta ämnen, rutinmässiga sakter samt mer formella sociala meddelanden (kritik, affärsbrev, anvisningar, ansökningar, sammandrag). • Kan effektivt uttrycka sina kunskaper och åsikter i skrift samt kommentera andras synpunkter. Kan i sina texter kombinera eller komprimera information från olika källor. • Behärskar ett omfattande ordförråd och krävande satsstrukturer samt språkliga medel för att åstadkomma en klar och koherent text. Följsamheten i olika nyanser och stilar är begränsad och i en lång framställning kan hopp från en sak till en annan förekomma. • Behärskar rättskrivning, grammatik och användning av skiljetecken rätt bra och felen leder inte till missförstånd. Modersmålets inflytande kan synas i det skrivna. Krävande strukturer samt följsamheten i uttryck och stil kan vålla problem.

Färdighetsnivå B2		Att klara sig i regelbundet umgänge med infödda	
		Hörförståelse	Tal
B2.2	Fungerande självständig språkfärdighet	<ul style="list-style-type: none"> • Förstår pågående eller bandat, klart disponerat standardspråk i alla situationer inom det sociala livet, utbildning och arbetsliv (inklusive officiella samtal och livliga samtal mellan infödda). • Kan för krävande uppgifter kombinera invecklad och detaljerad information utifrån omfattande diskussioner eller framställningar. Kan sluta sig till outtalade attityder och sociokulturella anspelningar samt kritiskt bedöma det hörda. • Förstår främmande talare och språkformer. Kraftigt bakgrundsbuller, språklig humor, ovanliga idiom samt kulturella anspelningar kan ännu vålla svårigheter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan hålla en förberedd framställning om många slags allmänna ämnen. Är kapabel att umgås och fritt och behändigt kommunicera med infödda talare. Kan diskutera och underhandla om mångahanda saker, framföra och kommentera krävande tankegångar och haka på andras inlägg. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav. Framställningen kan vara schematisk och talaren måste ibland tillgripa omskrivningar. • Kan kommunicera spontant, ofta mycket flytande och obehindrat trots sporadisk tveksamhet. • Uttalet och intonationen är mycket tydliga och naturliga. • Behärskar omfattande språkliga medel för att uttrycka konkreta och abstrakta, bekanta och obekanta ämnesområden säkert och tydligt i enlighet med situationens formella krav. Språkliga orsaker begränsar mycket sällan framställningen. • Behärskar grammatiken väl. Talaren korrigerar ofta själv sina fel och felen stör inte förståelsen.

Läsförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Kan självständigt läsa invecklade texter på flera sidor som skrivits för olika ändamål (dagstidningar, noveller, skönlitteratur). En del av dem kan vara obekanta eller endast delvis bekanta men betydelsefulla för personen själv. • Kan känna igen skribentens attityd och textens syfte. Kan lokalisera och kombinera flera abstrakta uppgifter i invecklade texter. Förstår tillräckligt för att kunna komprimera huvudpunkterna eller uttrycka dem på ett annat sätt. • Endast idiom och kulturella anspelningar i långa texter vållar problem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan skriva tydliga, detaljerade, formella och informella texter om invecklade verkliga eller fiktiva händelser och erfarenheter för bekanta och tidvis obekanta läsare. Kan skriva essäer, formella eller informella redogörelser, göra erforderliga anteckningar och sammandrag. • Kan skriva klara och välstrukturerade texter, uttrycka sin åsikt, argumentera systematiskt, analysera, resonera samt komprimera uppgifter och tankar. • Det språkliga uttrycksförrådet begränsar inte skrivandet märkbart. • Behärskar grammatiken, ordförrådet och textuppläggningsen väl. Fel kan förekomma i ovanliga strukturer, i idiomatiska uttryck samt i stilfrågor.

Färdighetsnivå C1–C2 Att klara sig i många olika slag av krävande språkbrukssituationer		
	Hörförståelse	Tal
C1.1	<p>Avancerad språkfärdighet, grundnivå</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan relativt lätt förstå längre tal eller framställningar (filmer, föreläsningar, diskussioner, debatter) om olika bekanta och allmänna ämnen även om det talade inte är tydligt strukturerat och innehåller idiomatiska uttryck och registerbyten. • Har lätt för att förstå olika slags inspelningar i detalj och lägger märke till relationen mellan talarna samt deras avsikter. • En främmande accent eller mycket dialektalt talspråk vållar svårigheter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Är kapabel att hålla en längre, förberedd och även formell framställning. Kan aktivt delta i invecklade situationer med abstrakta och detaljerade ämnen samt leda rutinmässiga möten och smågrupper. Kan använda språket för social interaktion av många slag. Variationen mellan olika stilarter och språkformer vållar svårigheter. • Kan kommunicera flytande, spontant och nästan obehindrat. • Kan variera intonationen och placera satsbetoningen rätt för att uttrycka också de allra finaste betydelsenyanterna. • Behärskar ett omfattande struktur- och ordförråd som synnerligen sällan begränsar kommunikationen. Kan uttrycka sig säkert, tydligt och artigt enligt situationens krav. • Behärskar grammatiken väl. En del slumpmässiga fel försvårar inte förståelsen och talaren kan ofta korrigera dem själv.

Läsförståelse	Skrivning
<ul style="list-style-type: none"> • Förstår i detalj relativt långa och invecklade texter på olika områden. • Kan efter behov variera sitt sätt att läsa. Kan läsa kritiskt och bedöma stilistiska nyanser samt lägger märke till skribentens attityder och dolda betydelser i texten. Kan lokalisera och kombinera många slags abstrakta uppgifter i invecklade texter, komprimera dem och dra krävande slutsatser utifrån texterna. • För att förstå de mest krävande detaljerna och idiomatiska avsnitten i en text behövs hjälpmedel eller flera omläsningar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan skriva tydliga, välstrukturerade texter om invecklade ämnen, uttrycka sig exakt och ta hänsyn till mottagaren. Kan skriva om verkliga och fiktiva ämnen med en säker och personlig stil och kan använda språket smidigt och mångsidigt. Kan skriva tydliga och omfattande redogörelser också om krävande ämnen. • Skribenten visar att han eller hon behärskar många sätt att disponera texten och göra den mer koherent. • Det språkliga uttrycksförrådet är mycket omfattande. Behärskar idiomatiska uttryck och vanliga fraser väl. • Behärskar grammatiken, ordförrådet och textuppläggningsen mycket väl. Fel kan sporadiskt förekomma i idiomatiska uttryck samt i stilfrågor.

Bilaga 2

Färdighetsbeskrivningarna på referensnivåerna i *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2009: 26–27).

		A1	A2	B1
FÖRSTÅ	Hörförståelse	Jag kan känna igen vanliga ord och mycket enkla fraser som gäller mig själv, min familj och min närmaste omgivning, men bara när man talar till mig sakta och tydligt.	Jag kan förstå fraser och mycket vanliga ord som rör mina personliga förhållanden, t.ex. information om mig själv och min familj, min närmiljö och sysselsättning. Jag kan uppfatta huvudinnehållet i korta, tydliga och enkla budskap och meddelanden.	Jag kan förstå huvudinnehållet i tydligt standardtal om välkända företeelser som man regelbundet stöter på i arbetet, i skolan, på fritiden, etc. Om språket talas relativt långsamt och tydligt kan jag i stora drag förstå många radio- och TV-program om dagsaktuella frågor eller om ämnen som rör arbetet eller är av personligt intresse.
	Läsförståelse	Jag kan förstå vanliga namn, ord och mycket enkla meningar, t.ex. på anslag och affischer eller i kataloger.	Jag kan läsa mycket korta och enkla texter. Jag kan hitta specifik och förutsägbar information i enkelt och vardagligt material som annonser, broschyrer, matsedlar och tidtabeller. Jag kan förstå korta och enkla personliga brev.	Jag kan förstå texter som till största delen består av högfrekvent språk som hör till vardag och arbete. Jag kan förstå beskrivningar av händelser, känslor och önskemål i personliga brev.
TALA	Mundlig interaktion	Jag kan samtala på ett enkelt sätt under förutsättning att den andra personen är beredd att tala långsamt och upprepa eller formulera om vad som sagts eller hjälpa mig att formulera vad jag själv vill säga. Jag kan ställa och besvara enkla frågor inom områden som rör omedelbara behov eller gäller mycket välkända ämnesområden.	Jag kan delta i samtal och rutinuppgifter som kräver ett enkelt och direkt utbyte av information om välkända ämnen och sysselsättningar. Jag kan fungera i mycket korta sociala samtal, men jag förstår i allmänhet inte tillräckligt för att själv hålla liv i samtalet.	Jag kan fungera i de flesta situationer som kan uppstå vid resor i länder eller områden där språket talas. Jag kan utan förberedelser gå in i ett samtal om ämnen som är välbekanta, av personligt intresse eller har anknytning till vardagslivet, t.ex. familj, fritidsintressen, arbete, resor och aktuella händelser.
	Mundlig produktion	Jag kan använda enkla fraser och meningar för att beskriva var jag bor och människor jag känner.	Jag kan använda en rad fraser och meningar för att med enkla medel beskriva min familj och andra människor, människors levnadsvillkor, min utbildning och mina nuvarande och tidigare arbetsuppgifter.	Jag kan binda samman fraser på ett enkelt sätt för att beskriva erfarenheter och händelser, mina drömmar, förhoppningar och framtidsplaner. Jag kan kortfattat ge skäl och förklaringar till mina åsikter och planer. Jag kan berätta en historia eller återberätta händelseförloppet i en bok eller film och beskriva mina intryck.
SKRIVA	Skriftlig färdighet	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden, t.ex. ett vykort med hälsningar. Jag kan fylla i personliga uppgifter som namn, adress och nationalitet i enklare formulär.	Jag kan skriva korta, enkla meddelanden och föra enkla anteckningar inom områden som rör omedelbara behov. Jag kan skriva ett mycket enkelt personligt brev, t.ex. för att tacka någon för något.	Jag kan skriva enkel, sammanhängande text om ämnen som är välkända för mig eller av personligt intresse. Jag kan skriva personliga brev som beskriver upplevelser och intryck.

© Europarådet

B2	C1	C2
Jag kan förstå längre framställningar i t.ex. föreläsningar samt följa med i mer komplicerad argumentation, dock under förutsättning att ämnet är någorlunda bekant. Jag kan förstå det mesta i nyheter och aktuella program på TV. Jag kan förstå de flesta filmer där det talas standardspråk.	Jag kan förstå längre muntliga framställningar även när de inte är klart strukturerade och när sammanhangen bara är underförstådda och inte klart uttryckta. Jag kan förstå TV-program och filmer utan alltför stor ansträngning.	Jag har inga svårigheter att förstå något slags talat språk, vare sig i direktkontakt eller via radio, TV och film. Jag förstår även tal i högt tempo som det talas av en modersmåls talare under förutsättning att jag hunnit vänja mig vid den regionala variationen i språket.
Jag kan läsa artiklar och reportage som behandlar aktuella problem i vilka författaren intar en särskild hållning eller har särskilda synpunkter. Jag kan förstå samtida litterär prosa.	Jag kan förstå långa och komplicerade facktexter liksom litterära texter och jag uppfattar skillnader i stil. Jag kan förstå fackartiklar och längre instruktioner även inom områden som ligger utanför mina intressen och erfarenheter.	Jag kan utan ansträngning läsa praktiskt taget allt skrivet språk, även abstrakta texter som är strukturellt och språkligt komplicerade, t.ex. manualer, fackartiklar eller litterära verk.
Jag kan samtala och diskutera så pass flytande och ledigt att jag kan umgås med modersmåls talare på ett naturligt sätt. Jag kan ta aktiv del i diskussioner om välkända ämnen och förklara och försvara mina åsikter.	Jag kan uttrycka mig flytande och spontant utan att alltför tydligt söka efter ord och uttryck. Jag kan använda språket flexibelt och effektivt för sociala, intresse- och yrkesanknutna ändamål. Jag kan formulera idéer och åsikter med precision samt skickligt anpassa mig efter den person jag talar med.	Jag kan utan ansträngning delta i vilka samtal och diskussioner som helst och därvid effektivt välja vardagliga och idiomatiska uttryck. Jag kan uttrycka mig flytande och förmedla nyanser med precision. Om jag ändå får svårigheter kan jag med omformuleringar kringgå dessa så smidigt att andra knappast märker det.
Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan förklara en såndpunkt och ange för- och nackdelar med olika alternativ.	Jag kan ge tydliga och detaljerade beskrivningar av komplicerade ämnesområden med vidörrman och anknytningar. Jag kan utveckla speciella aspekter samt trcka av framställningen med en lämplig slutsets.	Jag kan presentera en klar och ledig beskrivning eller argumentation som i stil passar sammanhanget. Jag kan presentera en effektiv logisk struktur som hjälper mottagaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter.
Jag kan skriva klar och detaljerad text om varierande ämnen inom mina intresseområden. Jag kan skriva en uppsats eller rapport som förmedlar information eller ger skäl för eller emot en viss ståndpunkt. Jag kan skriva brev som framhåller den personliga innebörden av händelser och erfarenheter.	Jag kan uttrycka mig i skrift på ett klart och välstrukturerat sätt med utförligt angivna synpunkter och förklaringar. Jag kan skriva om komplicerade förhållanden i ett brev, en uppsats eller en rapport och argumentera för vad jag anser är viktigt. Jag kan välja en stil som är anpassad till den tänkte läsaren.	Jag kan skriva klar och ledig text i en passande stil. Jag kan skriva komplexa brev, rapporter eller artiklar som presenterar ett ämne på ett logiskt och effektivt sätt som hjälper läsaren att lägga märke till och minnas viktiga punkter. Jag kan skriva sammanfattningar och översikter över facktexter eller litterära verk.